

IV FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
Política de educação e o mundo do trabalho
“movimentos e resistências”

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

2016

UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNESP – São Paulo State University

Reitor

Prof. Dr. Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora

Dra. Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretora

Profª Drª Célia Maria David

Vice-Diretora

Dra. Marcia Pereira da Silva

Coordenadores do Evento

Profª Drª Eliana Bolorino Canteiro Martins

Profª Drª Nanci Soares

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Profª Drª Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Departamento de Serviço Social

Profª Drª Nayara Hakime Dutra

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Assessoria Técnica

Ms. Marília Borges Diogo

COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV FORUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

ELIANA BOLORINO CANTEIRO MARTINS

NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

NANCI SOARES

CIRLENE APARECIDA HILÁRIO DA SILVA OLIVEIRA

MARIA CRISTINA PIANA

ANDREIA APARECIDA REIS DE CARVALHO LIPORONI

FERNANDA OLIVEIRA SARRETA

NAYARA HAKIME DUTRA DE OLIVEIRA

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA LIMA

ADRIANA GIAQUETO
HELEN BARBOSA RAIZ ENGLER
JOSIANE JULIÃO
LIGIA NÓBREGA FERNANDES
MIREILLE GAZOTTO
ELIANE AMICUCCI
CARLOS FELIPE NUNES MOREIRA
JUREMA ALVES PEREIRA

COMISSÃO EDITORIAL UNESP - CÂMPUS DE FRANCA

Presidente

Profa. Dra. Célia Maria David

Membros

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa
Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes
Profa. Dra. Analúcia Bueno R. Giometti
Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira
Profa. Dra. Elisabete Maniglia
Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca
Profa. Dra. Helen Barbosa R. Engler
Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva
Prof. Dr. Jean Marcel Carvalho França
Prof. Dr. José Duarte Neto
Profa. Dra. Josiani Julião Alves de Oliveira
Prof. Dr. Luis Alexandre Fuccille
Profa. Dra. Paula Regina de Jesus P. Pavarina
Prof. Dr. Paulo César Corrêa Borges
Prof. Dr. Ricardo Alexandre Ferreira
Profa. Dra. Rita de Cássia Ap. Biason
Profa. Dra. Valéria dos Santos Guimarães
Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino

Biblioteca da Universidade Estadual Paulista

Fórum Serviço Social na Educação (4 : 2015 : Franca, SP)

IV Fórum Serviço Social na Educação : política de educação e o mundo do trabalho “movimentos e resistências” [recurso eletrônico] / IV Fórum Serviço Social na Educação, 6-8 de outubro, 2015, Franca, São Paulo, Brasil ; Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares e Ney Luiz Teixeira de Almeida (Organizadores). – Franca : UNESP- FCHS, 2015.

Inclui bibliografia

Número ISBN: 978-85-7818-091-1

1. Serviço social. 2. Ensino superior. 3. Políticas públicas. 4. Educação especial – deficientes. 5. Inclusão social. 6. Ensino profissional. I. Martins, Eliana Bolorino Canteiro. II. Soares, Nanci. III. Almeida, Ney Luiz Teixeira de. IV. Título.

CDD – 360

Índices para catálogo sistemático:

1. Serviço social	360
2. Ensino superior.....	378
3. Políticas públicas	320
4. Educação especial – deficientes.....	371.91
5. Inclusão social	361.3
6. Ensino profissional	370.113

Proibida reprodução total ou parcial sem autorização prévia do autor ou dos editores

Lei nº 9.610 de 19/02/1998

Foi feito o depósito legal
Lei nº 10.994, de 14/12/2004

Impresso no Brasil / 2010

Todos os direitos reservados.

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



Câmpus de Franca

2016

Copyright © 2010 by UNESP/ Campus de Franca

Endereço para correspondência

Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petrágli, 900 – Jardim Antônio Petrágli

Cep 14403-462 – Franca – SP – Brasil

Telefone (016) 3706-8700

Endereço eletrônico / e-mail

gepessessedu@gmail.com

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESS), UNESP, Franca/SP, organiza bianualmente **Fóruns de Serviço Social na Educação propondo o debate coletivo, a troca de experiências e as discussões críticas relacionadas à Política de Educação em todos os níveis e modalidades de ensino e o trabalho profissional do Assistente Social nesta política social.** O GEPESS tem como fundamentação teórica a educação e o trabalho como categoria ontológica do ser social e a política de educação como espaço contraditório de disputa de distintos projetos societários.

Dessa forma, sedimentam suas reflexões no projeto ético-político da profissão e na luta pela educação pública como direito social. Os referidos eventos tem sido um espaço fecundo de reflexão crítica contando com a participação de cientistas sociais, estudantes, docentes, profissionais - tanto da área da educação quanto do Serviço Social. Desde a sua primeira edição (2010) os fóruns extrapolaram as expectativas abrangendo participantes de vários estados brasileiros, condição que se amplia a cada nova edição considerando a repercussão que vêm atingindo no meio acadêmico e entre os profissionais do Serviço Social e da educação.

O IV Fórum Serviço Social na Educação “Política de Educação, Serviço Social e o mundo do trabalho: movimentos e resistências”, realizado em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação profissional em Serviço Social (GEFORMSS), teve como objetivo principal propiciar espaços de reflexão e socialização referente à Política de Educação e os movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade, laica, gratuita e para todos.

Na 1ª edição do evento, a ênfase foi na concepção de educação e na compreensão da Política de Educação no contexto contemporâneo e sua interface entre Serviço Social e Política de Educação, com intuito de demarcar o conhecimento sobre cada uma dessas instâncias que se articulam.

Na 2ª e 3ª edição do Fórum Serviço Social na Educação, o foco das reflexões se incidiram sobre o debate da política de educação e as particularidades do trabalho profissional do assistente social nos diferentes níveis e modalidades de ensino nos seus espaços sócio ocupacionais.

Os determinantes sócio-históricos (econômicos, políticos, sociais e culturais) presentes no contexto contemporâneo interferem nas políticas sociais e de forma particular na política de Educação repercutindo no trabalho do assistente social, tanto na sua condição de trabalhador como no âmbito da sua atuação profissional. Portanto, consideramos de extrema relevância aprofundar os conhecimentos e mobilizar o debate sobre os movimentos sociais que lutam pela educação pública, laica, de qualidade e para todos como um direito social é essencial.

Ressaltamos que vivemos tempos difíceis, com a profunda crise de acumulação capitalista que se instalou a partir do início dos anos de 1970 nos países capitalistas centrais (com ônus para os países periféricos nas décadas seguintes), resultando uma forte reação da burguesa, em escala global mediante três ações:

- processos de reestruturação produtiva: acelerando o tempo de giro do capital;

- ênfase no capital financeiro em detrimento do capital produtivo: processo de mundial de financeirização da economia;
- nos estados nacionais reordenamento de suas ações no âmbito das políticas econômicas e sociais favorecendo ampliação do setor privado: novos espaços lucrativos.

A conjuntura histórica contemporânea é totalmente adversa ao nosso projeto ético-político profissional. Nesse cenário convivemos com o acirramento das expressões da questão social, que chegam à barbárie. E guiada pelo ideário neoliberal, as políticas sociais (espaços sócio ocupacionais do Assistente Social) se contrapõem a universalização dos direitos sociais, sendo cada vez mais, seletivas, focalistas, excludentes, longe de atender as reais demandas sociais da classe trabalhadora.

Certamente esses determinantes rebatem, de forma particular, na política de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino e conseqüentemente no trabalho dos Assistentes Sociais que atuam nessa área. Portanto, inteirar-se dos movimentos sociais de resistência, que lutam pela educação pública de qualidade e para todos, como um direito social – é essencial – para que possamos fortalecer a dimensão política da nossa atuação profissional.

Partimos do entendimento que movimentos sociais, conforme Gohn (2008) são ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas. Acreditamos que movimentos sociais sempre existiram, representando forças sociais organizadas, aglutinando sujeitos sociais em torno de atividades, que são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais.

Mas o signo da luta sempre fez parte do Serviço Social, conforme afirma Maria Lucia Barroco:

A possibilidade de transformação dessa realidade adversa continua sendo tarefa dos homens quando organizados politicamente em torno de projetos de ruptura; nosso empenho, nessa direção, também se fortalece nas pequenas batalhas cotidianas, que, embora limitadas profissionalmente, podem consolidar politicamente o agir profissional coletivo – a forma de resistência objetiva mais coerente com as intenções éticas assumidas. (1999, p. 134).

Nesse sentido convidamos estudiosos e/ou representantes de movimentos sociais de defesa da Educação para contribuírem com o debate reflexivo-crítico sobre a temática abordada, sendo: Ney Luiz Teixeira de Almeida; Erlênia Sobral do Vale; Raquel Santana; Ivo Tonet e Peterson da Silva e Elionaldo Julião.

As reflexões dos palestrantes, somada às inquietações de nossos congressistas, revelaram a entoação das vozes que ecoam a luta em defesa da educação.

O presente e-book materializa essas “vozes” presentes no IV FÓRUM DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO trazendo um pouco das inquietações apresentadas durante a realização do evento principalmente nos espaços de apresentação dos 62 trabalhos inseridos nas diversas seções temáticas. Porém, devido a escassez de recursos para a publicação de todos os artigos, esse e-book traz 30 artigos completos organizados em forma de capítulos.

Que as “vozes” descritas nesse e-book ecoem em diversas instâncias onde se faz presente o tra-

balho profissional dos Assistentes Social no âmbito da Política de Educação e que também atinja aos profissionais da educação, para que juntos possamos criar uma “sinfonia” que seja ouvida, refletida e materializada em ações, projetos, pesquisas que contribuam na luta dos movimentos sociais em prol da educação pública como direito social.

Agradeço imensamente a participação de cada um, que nos eventos e particularmente nesse e-book formam o “coletivo” do GEPESSE. Sem vocês seria impossível a realização desses “espaços” de socialização de experiências, pesquisas e reflexões.

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Coordenadora do GEPESSE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

UNESP-Franca (SP)

PREFÁCIO

Prefaciando esta publicação é tarefa da qual me orgulho, sobretudo pelo significado que este evento conquistou no eixo temático Serviço Social e Educação; com destaque no meio acadêmico-científico pela expressiva e adensada produção, socializada através da apresentação de trabalhos de autores dos diferentes estados do Brasil, lhe é conferida uma abrangência nacional. O **Fórum de Serviço Social na Educação**, neste ano na sua **4ª Edição**, realizado sob coordenação do GEPESSE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Área da Educação, traz como tema *“Política de educação e o mundo do trabalho: movimentos e resistências”* e apresenta como um dos seus objetivos analisar e problematizar a política pública da educação na realidade brasileira e sua interface com o trabalho profissional.

Este fórum, a exemplo dos anteriores, constitui-se num espaço de socialização de estudos, pesquisas e experiências profissionais, realizadas por sujeitos de diferentes áreas, que possuem em comum o compromisso de compreender os desafios da educação a partir de questões postas à realidade social. Em sua proposta, este evento afirma que estudar e analisar a educação no atual contexto, face à complexidade dos elementos que a compõem, requer uma abordagem interdisciplinar, embasada numa coerente fundamentação teórico-metodológica e orientada por uma direção ético-política, que compreenda e defenda a perspectiva de emancipação desta política pública.

Sabemos que esta é a postura adotada por estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação, que socializaram diferentes estudos, resultados de pesquisas e experiências de exercício profissional neste fórum, alicerçados nos fundamentos teóricos pertinentes e inseridos em realidades sociais específicas.

Este evento acadêmico-científico se configurou como um exercício político-profissional que buscou desmistificar os elementos e as situações que fomentam a marginalização da educação pública na sociedade brasileira. Evidenciou os limites ainda presentes na política educacional, mas numa postura ousada e permeada de conhecimento apropriado e de compromisso profissional, explicitou os avanços e as possibilidades de ações profissionais diferenciadas na área da educação, seus movimentos e resistências. Uma parcela da grandiosidade do que foi apresentado neste evento, encontra-se aqui publicada e pretende se constituir num fomento para a continuidade do debate e dos estudos e pesquisas na área da educação.

Refletir sobre a *“Política de Educação e o mundo do trabalho”* pressupõe o reconhecimento da vinculação orgânica entre formação e trabalho profissional, o que nos remeteu a trazer para o debate as questões relacionadas à formação dos profissionais que atuam na área da educação, em especial ao Assistente Social. Numa parceria com o GEFORMSS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social, foram socializadas algumas produções, resultantes de estudos e pesquisas, sobre o processo de formação profissional do assistente social e que se configuram como um esforço no sentido de buscar a qualificação continuada e o agir profissional comprometido com as mudanças sociais.

Finalizando, dirijo-me aos docentes Eliana Bolorino Canteiro Martins e Ney Luiz Teixeira de Almeida, líder e vice-líder do GEPESSE, coordenadores do IV Fórum do Serviço Social na Educação, cum-

primimentando-os pelo competente e sério trabalho que estão empreendendo no estudo e pesquisa do Serviço Social na Educação, em âmbito nacional, extensivo à todas as pessoas integrantes da Comissão Organizadora e Científica do evento.

Encerro este prefácio reafirmando minha grande satisfação e orgulho,agradecendo a confiança depositada e compartilhando deste pensamento de Paulo Freire: *Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.* Que a leitura e debate desta publicação possam contribuir para a busca permanente do aprofundamento e do conhecimento das questões relacionadas à educação no tempo presente, preparando-nos para os desafios constantes.

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP
Franca, Novembro de 2015.

SUMÁRIO

A DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA E O TRABALHO COM MEIO AMBIENTE

Bárbara Oliveira Rosa

Analúcia Bueno dos Reis Giometti

O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL E O SEU PAPEL NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DO IFSP

Dione Cabral

DIMENSÃO EDUCATIVA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Eliane Marques de Menezes Amicucci

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Alessandra Zutter

Terezinha de Fátima Rodrigues

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SERVIÇO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Carla do Nascimento Santos Morani

Cristiane Queiroz Leite Carvalho

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES PARA UMA ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Andreza Mendes Fachina

Cátia Aparecida Spagnol

Lúcia Aparecida Parreira

Maria Cristina Piana

SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DEMANDAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Claudia Neves da Silva

Patrícia Aparecida Peixoto

Ana Paula Freitas Szlachta

SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Deusolita Ferreira Silva

Douglas Alves Santos

Marcos Almeida Sá

Nilton Cesar Almeida

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O SERVIÇO SOCIAL: REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE INTERLO-
CUÇÃO

Lorena Ferreira Portes

Daniele Soares Sana

Heloizy da Silva Viotto

ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Cirlene Oliveira

Bárbara Oliveira Rosa

Gabrielle Stéphanhy Nascimento Sgarbi

Maicow Lucas Santos Walhers

EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DE SEUS TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS E DE SUA REALIDADE NO
CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Marco Antonio Diniz Bastianini

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE ENSINO: UM PARALELO ENTRE O *CAMPUS* DE PICUÍ/
PB DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) E O *CAMPUS*
DE CUITÉ/PB DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

Nathalya Cristina Ribeiro Trigueiro

Vanessa da Silva

ESTOU DENTRO OU ESTOU FORA? IMPACTOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO BÁSICO

Simone Eliza do Carmo Lessa

Patricia Oliveira Reis

O SERVIÇO SOCIAL FRENTE ÀS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO: UM DIÁLOGO COM O PENSA-
MENTO MODERNO

Cirlene Oliveira

Maicow Lucas Santos Walhers

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE UBERABA-MG

Mariana Rosa Alves Ladeira

A IMPORTÂNCIA DA LEI 11645/08: RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS ATRAVÉS
DA EDUCAÇÃO

Melissa Carvalho Gomes Monteiro

A PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Simone Fernandes da Silva

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO

Soraya Magalhães Pelegrini-Oliveira

Nayara Hakime Dutra Oliveira

A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP NA PERSPECTIVA DO ACESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PLENO DOS ALUNOS

Carolina Barbosa

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins

Rafaela Cassimiro Prates Tomé

Tatiana Cristina Bernardo Coelho

O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Elvira Mendes Flóro

Larissa Barbin Gasola

Natália Ribeiro Dermartini

INFÂNCIA, SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC

Patrícia da Costa Oliveira

REFLEXÕES ACERCA DA INTERFACE DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BPC NA ESCOLA

Francislaine Caetano Gardiano

Carla Andreza Kelade Mezzina

EDUCAÇÃO ESPECIAL E REDE DE ATENDIMENTOS PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Isadora González Marchesini

A EVASÃO ESCOLAR ENTRE ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE – IFAC, CÂMPUS SENA MADUREIRA, NO PERÍODO DE JANEIRO DE 2013 A DEZEMBRO 2014

Edu Gomes da Silva

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP: PERSPECTIVA DOS ASSISTENTES SOCIAIS E ESTUDANTES

Juliana Fernanda da Silva

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EVASÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO IFSP

Michelli Aparecida Daros

A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL A PARTIR DA COMISSÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA (CPP) DA TURMA PAULO FREIRE NO IF SUL DE MINAS – CAMPUS MACHADO

Nathália Lopes Caldeira Brant

Michelle Neves Capuchinho

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Renata Pacheco Abreu

Wagner Roberto Amaral

O ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS ATENDIDOS PELA AÇÃO BOLSA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Francieli Piva Borsato

Marlene Dare Martins

Carol Maria Pereira

HIP HOP: CULTURA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA A PARTIR DO CONHECIMENTO

Maria Isabel Baldo Gorno

A DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA E O TRABALHO COM MEIO AMBIENTE

Bárbara Oliveira Rosa¹

Analúcia Bueno dos Reis Giometti²

INTRODUÇÃO

O objetivo de nossa pesquisa é compreender quais são as representações sociais sobre o meio ambiente, correlacionando com o trabalho sócio-educativo do Serviço Social.

Recorremos à pesquisa bibliográfica, aprofundamos sobre a temática meio ambiente e representações sociais, fazendo uma revisão bibliográfica, trabalhando conceitos, aspectos legais, abrindo questionamentos e reflexões sobre a temática.

O método utilizado foi dialético a fim de chegar ao objetivo proposto. “Para a dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório.” (ENGELS *apud* POLITZER, 1979, p. 202).

O método dialético se fez necessário para compreendermos a questão dentro de um contexto histórico, em uma perspectiva de totalidade, que possibilita ir além da aparência e que está em constante mudança.

A pesquisa é sobre as representações sociais das crianças, alunos do Projeto de Educação Ambiental Lixo Consciente, sobre meio ambiente. Só por meio da compreensão das representações sociais, por meio da educação ambiental, é que poderemos enquanto profissionais de diversas áreas (assistente sociais, pedagogos, psicólogos) construir novas visões de mundo, construir novos conhecimentos, valores, sentimentos em relação à questão ambiental, trabalhando para a formação crítica do aluno. O envolvimento com a questão deriva da experiência de estágio no Projeto de Educação Ambiental Lixo Consciente, realizado em doze escolas do município de Franca/SP.

O projeto ocorreu em doze escolas do Município de Franca, sendo onze municipais e uma particular. A participação destas escolas foi embasada no próprio interesse das mesmas, atingindo 3343 alunos e profissionais da equipe escolar. Este foi desenvolvido pela Secretaria de Serviços e Meio Ambiente, especificamente o núcleo de educação ambiental, com doze estagiários, sendo capacitados para a efetivação do projeto e com carga horária de 20 horas semanais.

Foram realizadas palestras sobre meio ambiente, adequando a temática de acordo com a faixa

1 Bacharel em Serviço Social e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Franca.

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca.

etária dos alunos, além da palestra teórica, levávamos objetos reutilizados e passávamos vídeos para complementar a explicação.

As redações e os desenhos eram passados como atividades dos estagiários que davam as palestras, porém ficava a critério do professor responsável a escolha do desenho ou redação, adequado com a faixa etária do aluno e respeitando a autonomia do professor.

Assim, a pesquisa oferecer subsídios para que os/as assistentes sociais dialoguem com as problemáticas ambientais, trabalhando com o agir, com o pensar, com as representações dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Um dos problemas que nos defrontamos no século XXI é com a degradação do meio ambiente. Meio ambiente é um conjunto de fatores físicos, químicos, biológicos, econômicos, culturais e sociais. Segundo Henrique Leff (2001) meio ambiente é uma visão das relações complexas e sinérgicas gerada pela articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural.

Assim, o meio ambiente é composto de seres vivos e não vivos, conformando com isso, a essa diversidade de seres que formam os ecossistemas e afetam a forma de vida na Terra. Nesse sentido, o meio ambiente constitui-se como um bem comum e essencial para a vida no planeta.

A partir da constituição de 1988 houve uma evolução na legislação sobre questões ambientais. No capítulo VI - Do meio ambiente (Art. 225), o poder público e a coletividade se tornam os responsáveis por defender e preservar o meio ambiente: "Todos têm direito o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes futuras gerações." (BRASIL, 1988)

Porém, o que percebemos é que atualmente há um consumo exacerbado dos recursos naturais, há uma grande quantidade de resíduos produzidos, sendo que a natureza não consegue absorvê-los na mesma rapidez com que eles são criados e descartados.

Assim, o homem vive uma crise ambiental, econômica, social, política e humana. Há uma exploração do meio ambiente, mas não só, há uma exploração de pessoas, que às expõe a poluição e a doenças. "A questão ambiental emerge como uma crise de civilização." (LEFF, 1999, p. 112)

O planeta terra tem sofrido vários problemas ambientais, cujo responsável é o próprio homem e a maneira como este tem produzido e reproduzido sua vida. Neste contexto, o meio ambiente passa a ser uma mercadoria e a servir o interesse do capital.

Os problemas ambientais na atualidade também são problemas que tem relações com aspectos socio-culturais e históricos do ser humano relacionar-se com a natureza, em suas relações de produção e nas inter-relações travadas nessa dinâmica complexa e conflituosa, no cotidiano. (AZEVEDO, 2001, p. 68).

Neste contexto, um conceito que ganha destaque no século XXI é a sustentabilidade socioam-

biental, tendo em vista, que é um desafio imposto atualmente, pensar em uma nova sociabilidade, uma nova ética em que a economia, o meio ambiente e os seres humanos se relacionem de maneira horizontal.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi “legitimado” na Agenda 21 da Eco-92, no Rio de Janeiro. Segundo o Relatório Brundtland (1987) desenvolvimento sustentável é “[...] promover o desenvolvimento assegurando que ele satisfaça as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias necessidades.” O conceito de desenvolvimento sustentável:

[...] abriu brechas para interpretações diversas, que, sobretudo, se respaldam nos significados dos termos principais da expressão: desenvolvimento e sustentável. Uma visão reducionista, comprometida com uma perspectiva meramente econômica, difundiu uma acepção equivocada do conceito de desenvolvimento, que acabou sendo confundido com o de crescimento econômico, ainda que não fosse, em princípio, a intenção daqueles que a cunharam. (BUENO, 2012, p. 02).

A sustentabilidade socioambiental não pode ser reduzida ao econômico, político ou ambiental, posto que esta também perpassa pelas questões sociais. Assim, a sustentabilidade perpassa valores ambientais, na busca da preservação do meio ambiente. Valores culturais e sociais, buscando a valorização do ser humano, da qualidade de vida. Valores políticos e econômicos na medida em que busca uma economia que preserve o meio ambiente e que busca uma nova ética baseada nos seres humanos e não no lucro.

A sustentabilidade se torna uma utopia em um século, no qual o consumo exagerado e o lucro é parte intrínseca do modo de produção capitalista. Nosso contexto marca a produção em massa e esta gera a produção de lixo em massa.

Na busca por lucros, o consumo é estimulado através do marketing e da publicidade. A mídia não só propaga o consumismo como também contribui para esconder o modo de produção capitalista.

O consumo passa a ser correlacionado com o status, em que valoriza mais o “ter” do que o “ser”. Outro problema é como a “felicidade” passa a ser correlacionada por meio do marketing com o consumo.

Os produtos têm uma obsolescência programada, ou são criados para estragar, ou são substituídos por não se adequarem ao que a moda determina. Nos anos 1950, depois da segunda guerra mundial, Victor Lebow, um analista de vendas norte-americano, afirmou que:

A nossa enorme economia produtiva exige que façamos do consumo nossa forma de vida, que tornemos a compra e uso de bens em rituais, que procuremos a nossa satisfação espiritual, a satisfação do nosso ego, no consumo. Precisamos que as coisas sejam consumidas, destruídas, substituídas e descartadas a um ritmo cada vez maior. (LEBOW, 1955, p. 03).

Todo esse consumo tem o mesmo fim, o lixo. O lixo é um problema global e essas enormes quantidades de lixo são resultados de nosso sistema de produção capitalista. “Estima-se que se produzam diariamente no mundo em torno de dois milhões de toneladas de lixo, o que significa um montante anual de 730 milhões de toneladas por ano.” (SUDAN, 2007, p. 26).

Segundo o site Metarreciclagem no Brasil cada brasileiro gera 1,1 kg de resíduos por dia, sendo que apenas 13% destes são reciclados ou vai para a compostagem. A reciclagem ainda é pouco praticada no país, sendo que 82,2% das cidades do país não têm coleta seletiva.

A reciclagem é um meio de evitar a degradação do meio ambiente, na medida em que contribui para a economia de recursos naturais (matéria-prima), diminui a quantidade de resíduos sólidos e contribui para geração de renda. Porém, não devemos visualizar a reciclagem de uma forma ingênua, esta não resolverá a problemática dos resíduos como uma medida isolada.

Entendemos que soluções centradas na reciclagem de materiais são insuficientes, não dão conta de enfrentar a problemática lixo. O lixo tem que deixar de ser visto como um problema em si e se analisado como um reflexo de um determinado modo de viver, produzir, consumir e descartar recursos no planeta envolvendo impreterivelmente a revisão dos padrões de consumo e a forma de compreendermos a natureza. (SUDAN, 2007, p. 22).

Assim, as representações sociais, a consciência dos catadores não surge do nada, ela se constitui a partir das relações concretas e objetivas que existem no mundo.

A representação social é uma teoria contemporânea que busca compreender como o indivíduo ou a coletividade interpretam os fenômenos sociais. É fragmentada, parcial, tem a ver com visões de mundo, com as ideologias, com o senso comum, com as ideias que são veiculadas, com o conhecimento. As representações sociais circulam, comunicam como determinada temática é vista, e refletem o contexto sócio-histórico e cultural no qual o sujeito está inserido. São passíveis de ser modificadas, de tornar-se mais elaboradas, mais contextualizadas. (AZEVEDO, 2001, p. 70).

Essas representações são historicamente construídas e sofrem influência do meio em que os sujeitos estão inseridos. Segundo Gilly (2001, p. 322):

Os sistemas de representações são feitos de contradições. Na realidade, essas contradições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos.

Reigota (1995) vai dizer que as representações sociais são princípios construídos e compartilhados por diferentes grupos que compreendem e transformam sua realidade. E afirma que existem três representações sociais principais sobre meio ambiente:

Naturalista – meio ambiente voltado apenas a natureza, evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como de ecossistema. Inclui aspectos físicos químicos, a fauna e a flora, mas exclui o

ser humano deste contexto. O ser humano é um observador externo;

Globalizante – o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade. Englobam aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade;

Antropocêntrica – o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem. (REIGOTA, 1995, p. 70).

Assim, existem várias representações sobre a mesma temática tendo em vista que o processo de formação consciência não é linear e uniforme, as pessoas podem atingir a consciência crítica de totalidade em momentos diferentes de sua vida, um trabalhador pode ter consciência do processo em que o lixo está inserido como produto de uma sociedade, de um modo de produção capitalista ou este pode ter uma visão fetichizada, fragmentada.

A mídia, a igreja, escola, são instituições que contribuem para a formação de uma representação, de uma consciência fragmentada e fetichizada. Os pertencentes da classe trabalhadora, não se identificam com sua própria classe, não constituem suas representações em cima de suas vivências, com uma visão do todo. Esses constituem seus pensamentos pela ideologia da classe dominante.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. (MARX, 2007, p. 55-56).

Em nossa sociedade da mesma forma que ocorre um fetiche da mercadoria, no qual não se vê o processo de exploração e o caminho percorrido pela mesma, apenas o produto, ocorre com o lixo. Este também se constitui como um fetiche, tendo em vista que a população não vê que ele está atrelado a um modo de produção e de consumo.

Outras problemáticas que vivemos atualmente são como as questões ambientais geraram uma renovação capitalista, ou seja, algumas empresas passaram a fazer produtos ecológicos, outras começaram a usar atitudes ecológicas da empresa como marketing.

Segundo a Comissão Brundtland (CMMAD, 1988) a integração da economia com a ecologia acontece, mas pela via do mercado, não das políticas públicas. Nesse contexto passa-se uma falsa ideia que é possível conciliar meio ambiente e o modo de acumulação vigente.

Por isso, Mészáros (2011) critica essa ideologia ecológica que perpassa pela mídia, pela classe dominante, que as pessoas têm que ter atitudes individuais como economizar água, reciclar seu lixo, como se essas atitudes fossem suficientes para resolver a problemática ambiental, fazendo uma crítica à mudança de hábito por ela mesma.

Para Mészáros “[...] o capital não pode ser controlado: ele é o próprio controlador e regulador do processo de metabolismo social.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 145). Só conseguiremos resolver as problemáticas ambientais “[...] por meio da transformação de todo o complexo de relações metabólicas da sociedade.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 131).

Assim, como colocamos a culpa na política, na gestão e não na economia, colocamos a culpa no indivíduo e não no modo de produção. Deste modo, a questão ambiental fica somente como responsabilidade do indivíduo, o culpabilizando, sem perceber que é um problema estrutural.

RESULTADOS

Percebemos que por meio das redações que os alunos tomam consciência que há algo errado, fazem uma crítica à poluição, a destruição do meio ambiente. Todos os alunos do projeto criticam a poluição, percebem que há uma separação entre natureza e o homem.

Os alunos relacionam meio ambiente saudável com natureza, com plantas, bichos, ar fresco e água limpa; e meio ambiente poluído com lixos, doenças, etc.

O assunto mais abordado nas redações foi à poluição. Poluição é o desequilíbrio entre homem e natureza, no qual se utiliza indiscriminadamente os recursos naturais, contaminando as águas, o solo e o ar.

À iniciativa de fazer um projeto de educação ambiental nas escolas, uma conscientização crítica sobre o lixo e o material reciclável, foi uma experiência muito boa para os alunos e para a própria escola, servindo para esses repensarem conceitos e construir novos paradigmas. Porém, os pontos negativos são as próprias limitações da escola: precariedade do ensino, falta de recursos, má remuneração dos professores, falta de infraestrutura adequada, entre outros.

Portanto, a escola como um reflexo da sociedade capitalista é um espaço de contradição, marcada pela “[...] globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.” (FREIRE, 1995, p. 59).

Deste modo, para não responsabilizarmos, para não culpabilizarmos, o indivíduo tem que romper com a ideia fetichizada que a degradação ambiental será resolvida com atitudes individuais, tem que ter em mente que a degradação ambiental é um problema estrutural, reflexo do sistema capitalista.

Assim, como colocamos a culpa na política, na gestão, na cultura, na educação, colocamos a culpa no indivíduo e não no modo de produção. A alienação da natureza e do homem se torna inerente para própria manutenção do sistema capitalista.

Para se ter uma educação ambiental efetiva precisamos, romper com essa educação pautada no sistema mercadológico e pensarmos em uma nova educação que se pauta na ética, uma educação que respeita e valoriza nossa humanidade.

A educação ambiental tem que se pautar em uma educação horizontal, de troca de saber e de construção conjunta de conhecimentos, só assim poderá construir uma nova sociedade. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 52).

CONCLUSÃO

O serviço social trabalha com a dimensão educativa, esta é compreendida como “[...] conjunto, socialmente determinado, de atividades que visam transformar as representações sociais (conhecimentos, valorações, sentimentos) com o objetivo de mudar a conduta social [...].” (PINTO, 1993, p. 41).

A dimensão educativa se faz essencial na ação profissional na medida em que trabalha com a politização, organização e mobilização da classe trabalhadora. “[...] a mobilização social como função do assistente social é uma condição indispensável na concretização de processos educativos desenvolvidos em sua prática profissional.” (CARDOSO; MACIEL, 2000, p. 145).

Deste modo, a degradação do meio ambiente, as grandes quantidades de lixo produzidas são problemas da nossa atualidade que afetam a vida humana em todos os aspectos. “A consciência ambiental se manifesta como uma angústia de separação e uma necessidade de reintegração do homem na natureza.” (LEFF, 1999, p. 117). Assim, o trabalho possibilita discutir as problemáticas ambientais do lixo, mas também o aspecto social do trabalho dos catadores e o seu imaginário.

[...] o problema ambiental não possui sua origem simplesmente na falta de educação dos indivíduos, mas sim na visão de mundo que impregna o paradigma hegemônico de valores contrários aos princípios ecológicos. Portanto, entende-se que a pura transmissão de informações a respeito dos processos ecológicos, na perspectiva do “conhecer para preservar”, é absolutamente insuficiente para a promoção de uma educação que se pretenda crítica e transformadora da realidade. (LAYRARGUES, 2001, p. 139).

Entender o que esse trabalhador pensa sobre o meio ambiente, sobre o seu trabalho, irá aperfeiçoar a prática do/a assistente social, pois possibilitará pensar alternativas de ação para as expressões da questão social, condizente com as demandas e fugindo das medidas paliativas e assistencialistas.

Assim, a ação dos/as assistentes sociais em seu trabalho profissional, deve ser para a ascensão de um sujeito cidadão, um sujeito que participe efetivamente da vida política, portador de direitos políticos, sociais, culturais, ambientais e econômicos. Visualizando o ser humano como um ser social político e agente de transformação, resgatando a relação do homem com o meio ambiente.

O verdadeiro consumidor verde, ou melhor, o verdadeiro cidadãoconsciente e responsável não é aquele que escolhe consumir preferencialmente produtos recicláveis, ou que se engaja voluntariamente nos programas de reciclagem, mas aquele que cobra do Poder Público, por meio de processos coletivos de pressão, que o mercado ponha um fim na obsolescência planejada e na descartabilidade, e, sobretudo, que exige do Estado a implementação de políticas públicas que destruam os mecanismos perversos de concentração de renda, propiciando, assim, a possibilidade de o grupo social dos catadores e sucateiros repartir igualmente os ganhos oriundos da economia proporcionada pela reciclagem do lixo, os quais, segundo Calderoni (1998), giram em torno de R\$ 4,6 bilhões anuais. Se a educação ambiental pode ao mesmo tempo reverter tanto a degradação ambiental como a opressão social e a exploração econômica, por que não fazê-lo? (LAYRARGUES, 2002, p. 20).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Genoveva Chagas. *Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social de meio ambiente em sala de aula*. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. Constituição de 1988 - questões ambientais. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf225.htm>. Acesso em: 09 out. 2013.
- BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação e sustentabilidade: aproximações e rupturas**. **RAZÓN Y PALABRA**. Primeira Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, n. 79, maio/jul. 2012.
- CMMAD. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LAYRARGUES, Philippe. *A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental*. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEBOW, Victor. Price competition in 1955. **Journal of Retailing**, v. 31, n. 1, p. 5-10, 1955.
- LEFF, Enrique. *Educação ambiental e desenvolvimento sustentável*. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACIEL, Marina; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilizações Sociais e práticas educativas. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília: UNB, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. O marxismo hoje: entrevista com Mézáros. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 3, p. 129-137, 1996.

METARECICLAGEM. Disponível em: <<http://www.rede.metareciclagem.org/>>. Acesso em: 09 out. 2013.

PINTO, J. B. **Buscando uma metodologia de pesquisa para o serviço social: reflexões de um professor de pesquisa a margem dos paradigmas**. In: Associação Brasileira de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1993.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. São José: Prelo, 1979.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RELATÓRIO BRUNDTLAND 1987. Disponível em: <<http://marcouniversal.com.br/upload/RELATORIO-BRUNDTLAND.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

SUDAN, Daniela Cassia et al. **Da pá virada: revirando o tema lixo - vivências em educação ambiental e resíduos sólidos**. São Paulo: Programa USP Recicla/Agência USP de Inovação, 2007.

O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL E O SEU PAPEL NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DO IFSP

Dione Cabral¹

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO SOCIAL

A diversidade e a identidade cultural representam aspectos fundamentais para a busca de um sentido da vida coletiva, no mundo globalizado, onde as fronteiras já não são mais delimitadoras de modos, padrões e estilos de vida.

É no cenário urbano que transparece uma nova dinâmica na troca de experiências e nas interações entre diferentes culturas, num constante fluxo de pessoas que circulam entre lugares, cidades ou países. Em contradição a essa percepção, a valorização da individualidade aparece como um traço marcante na sociedade do capitalismo moderno. A busca da realização pessoal assume um *status* de condição essencial para o êxito no sistema competitivo que emerge.

Assim, cada vez mais grupos sociais vão se fragmentando e se sectarizando em torno de interesses em comum. Surgem estratos dos mais variados níveis na composição demográfica nos espaços territoriais. Nessa perspectiva é criado um novo sentido de coletividade, onde os homens passam a se perceber como indivíduos, atomizados, dentro de um mundo globalizado. Uma fração, o micro, diante do macro.

As cidades são o palco onde se desenvolve a cena contemporânea. Os sujeitos, atores desse ato.

As identidades emergem nos bairros, nos centros, nas periferias, nas áreas industriais. Em cada canto aparecem diferentes modos de organização coletiva, meios de reprodução da vida material, representações da cultura local.

Nossa atenção volta-se para o ímpar, para o particular, o específico. Dentro da realidade local o indivíduo se ergue, se identifica, constrói sua identidade, uma vez que o local lhe é peculiar.

Novos desenhos surgem na geografia das cidades. Eles demarcam uma distribuição funcional da população. Na organização espacial do meio urbano, estão inseridas as relações de produção, a distribuição dos estratos sociais, as divisões de grupos sociais. Nesse contexto, surgem os movimentos contraculturais que se opõem à destruição de culturas locais e à dominação capitalista (que responde com pouca qualidade às condições de qualidade de vida e de serviços públicos), os quais refletem um sentimento de reivindicação de direitos. “Trata-se de uma identidade social fortemente marcada pelo ressentimento que advém de um traço inferiorizador de *status* decorrente de uma

1 Graduação em Serviço Social, especialização em Gestão das Políticas Sociais e mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara/SP, Brasil. E-mail do autor: dione_cabral@yahoo.com.br.

residência mal localizada.” (PIERUCCI, 1989, p. 49), onde cidadãos se percebem como espoliados de elementos básicos para a sua reprodução e acabam se unindo em torno de objetivos em comum, em torno de uma base territorial, e são capazes de criar forças coletivas em busca de conquistas de seus espaços e direitos.

A luta pela cidadania passa então também pela questão urbana.

[...] é aí que o cidadão emerge, assumindo os seus direitos e deveres de participação, na construção de suas condições locais de vida, como morador, trabalhador, pai, educador, membro de uma CEB, sindicato, partido, etc. Sobre esse fulcro unificador, que é a sua ação social e pessoal, constituiu-se a esfera ou território de organização popular. (KRISCHKE, 1984, p. 86).

Nesse aspecto, a reflexão de Park, Burgess e McKenzie (1925, p. 95 apud GOTTDIENER, 1997) completam:

No curso do tempo, cada setor e cada bairro da cidade assume algo do caráter e das qualidades de seus habitantes. Cada parte separada da cidade é afetada inevitavelmente pelos sentimentos peculiares de sua população. O efeito disso foi converter numa vizinhança, isto é, numa localidade com sentimentos, tradições e uma história próprias, aquilo que a princípio era uma simples expressão geográfica.

A visibilidade do ser social reside no espaço onde ele vivencia a sua história, no qual imprime a sua marca e compartilha experiências. É no espaço urbano onde se encontra a diversidade em todos os aspectos: étnicos-raciais, culturais, de gênero, de grupos, sociais. É esse o local onde se poderão ver manifestas as necessidades do ser coletivo e seu sentido de pertencimento. No meio social os sujeitos são capazes de construir sua identidade, o que envolve a autoconstrução e individuação e que dão finalidade às ações praticadas pelo ator social.

Mauss (1974 apud BRANDÃO, 1986) afirma que a partir do processo histórico e da estrutura social em que se ergue um determinado grupo é que se constrói a identidade, ou seja, cada pessoa é, em sua individualidade, parte de uma universalidade. Vive num processo de ensino aprendizagem a partir de sua experiência social. Na formação de sua pessoa (persona – personalidade) encontram-se presentes uma série de construções simbólicas da cultura de seu povo. As relações sociais delineiam sua vida, seu “papel” nessa sociedade.

A construção e reconstrução da identidade são dadas historicamente e expandem-se no processo de transformação social. A identidade é uma característica do ser social.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, a memória coletiva e fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 2001, p. 23).

O que pretendemos demonstrar com esta análise é que a transformação da realidade não passa apenas por uma questão de políticas de inclusão no campo econômico, mas também pela transformação de indivíduos, da condição de invisíveis para a de cidadãos.

E o processo da busca da identidade cultural passa pelo caminho da educação.

Para Paulo Freire (1996), educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo. A educação não percorre uma via de mão única, uma mera transferência de conhecimentos, mas uma constante troca de experiências e descobertas, a conscientização e testemunho de vida. Na descoberta do conhecimento pode-se buscar os estímulos para uma mudança de posição: de objeto a sujeitos da História.

O momento histórico apresenta tendências conflitantes das novas formas de organização do trabalho, da globalização e da identidade das relações sociais. Essas relações podem permanecer indefinidamente na invisibilidade, ou, diversamente, poderão se aflorar, efetivando a auto identificação e o sentimento de pertencimento.

O PAPEL DA ESCOLA

Todo mundo que ter o seu espaço.

Daí a necessidade de se desenvolver projetos que possam respeitar as diversidades e as particularidades, que envolvam a participação coletiva e se estruturam nas mobilizações de base.

Em 2005, foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, documento jurídico, de validade internacional, que visa orientar e legitimar os países na elaboração e na implementação de políticas culturais próprias, necessárias à proteção e promoção da diversidade cultural:

Os principais objetivos da Convenção são equacionar os desafios trazidos pelo processo de globalização com a defesa das identidades culturais, reafirmar o vínculo entre cultura e desenvolvimento através da formulação de políticas culturais nacionais e ainda fortalecer a criação, produção, distribuição e acesso às atividades, bens e serviços culturais, sendo estes últimos reconhecidos como portadores de valores e significados que “incorporam ou transmitem expressões culturais, independente do valor comercial que possam ter” (art. 4 da Convenção).

Para Castells (1986): “[...] uma cultura não é o que as pessoas compartilham, mas sim algo pelo qual resolvem lutar.” “[...] é bem provável que a resistência cultural permaneça restrita às fronteiras das comunas”. Gramsci (COUTINHO, 1999) afirmava que a transformação por meio da cultura representa um meio privilegiado de romper com o individualismo (que visa o atendimento de necessidades imediatistas, contribuindo para o fortalecimento da solidariedade humana).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96), institui como princípios e fins da Educação, o pluralismo de ideias, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a consideração com a diversidade étnico-racial, dentre outros.

A escola, como um espaço sociocultural próprio, também é um resultado de uma trama social,

onde aparecem diferentes sujeitos que se inter-relacionam. Professores, alunos, funcionários, famílias, dialogam, negociam, constroem uma ação recíproca de relações intermediadas entre sujeitos e instituição. Essa construção ocorre numa constante dicotomia que se mostra desde as normas, métodos e diretrizes institucionais que fazem do processo ensino-aprendizagem um sistema homogeneizado em contraposição às diversidades de origens, valores e crenças dos sujeitos nela inseridos.

Sendo assim, a escola também é um meio onde se podem ver reproduzidas as estruturas das relações sociais que caracterizam a própria sociedade capitalista:

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. (BOURDIEU, 1975, p. 295).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e a partir da Portaria 3314/11 propõe essa via de mão dupla no processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma relação de troca entre o conhecimento acadêmico e as necessidades e interesses da comunidade, levando-se em conta a diversidade cultural e a inclusão social. Essa relação é simbiótica. O intercâmbio entre escola e comunidade favorece a troca de experiências, é um processo contínuo de ampliação de conhecimento, onde todos os sujeitos envolvidos aprendem.

Também a Resolução 135/14, que regulamenta a Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, formulada a partir do Decreto 7.234 de 2019 (PNAES), entende a educação como direito, em compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.

Considerando a necessidade de ações articuladas que garantam a qualidade da educação no sentido de que ela seja um processo que contribua para emancipação humana, onde faz-se necessária a "Articulação com os processos de visibilidade social e política de um amplo conjunto de sujeitos coletivos e uma fundamentada político-pedagógica mediação com as condições de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional." (CFESS, 2012).

A Política de Assistência Estudantil formulou o Programa de Ações Universais compreendendo ações que contemplam atividades culturais, esportivas, ações de prevenção, promoção à saúde, inclusão digital, assuntos da juventude, políticas afirmativas e outros, voltados para todos o corpo discente, independentemente da condição socioeconômica. As ações de promoção à Cultura, no âmbito da Política de Assistência Estudantil tem por finalidade incentivar, promover e garantir a prática, difusão e acesso democrático à produção artística e cultural.

A Cultura, inserida no processo de aprendizagem, permite a construção de valores simbólicos, reconhecimento de sua imagem e auto identificação. Favorecer a expressão cultural de uma população constitui-se num meio de possibilitar seu sentido de pertencimento e de dar visibilidade às suas ações representadas pelo produto cultural. A Cultura pode então representar uma forma de aprendizado, no sentido de algo a descobrir, algo a desvendar, novas referências às quais se projetar e experimentar.

A escola é um *locus* privilegiado de mediação e intervenção na vida comunitária. Sua missão não se encerra nas ações intrainstitucionais, mas vão além, sendo um meio específico de transformação na realidade das comunidades em seu entorno.

Essas mediações podem ser possibilitadas a partir do que chamamos de educação não formal, caracterizada pelas práticas socioeducativas e que se distinguem da educação formal. “A educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.” (GOHN, 2006).

A educação não formal, semelhante em termos conceituais à pedagogia social e à educação popular, fundamentam-se na práxis educativa, compreendendo uma ação transformadora da realidade, humanizadora, libertadora e crítica, que desmitifica a opressão mesmo dentro do oprimido (FREIRE, 2009). Ela é baseada nas discussões, sendo dialógica-dialética (GADOTTI, 2000), por onde se pretende ampliar a visão de mundo dos sujeitos envolvidos. Sendo troca, a comunicação torna-se ferramenta imprescindível. “Para Freire, é a comunicação que possibilita aos sujeitos a coparticipação no ato de pensar, o que se dá por meio de reciprocidade, da intencionalidade e da não passividade.” (GROPPO; COUTINHO, 2013).

Historicamente, a metodologia freireana no Brasil foi utilizada em grande escala pelos movimentos sociais de resistência nos períodos ditatoriais, nos anos 1970 e 1980. As transformações ocorridas a partir da década de 1980, com o triunfo do modelo neoliberal são marcadas por um projeto de homogeneização cultural e o próprio conceito de movimento social, que tinham um objetivo revolucionário político se esvazia e as ONGs surgem como as novas protagonistas dos projetos para a criação de “[...] espaços e formatos de participação e de relações sociais.” (GOHN, 1997, p. 304), sendo as mais legítimas representantes da sociedade civil.

O CINEMA – EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto ‘O Cinema Vai Pra Rua’, desenvolvido desde o ano de 2014, no município de Araraquara, é uma ação de extensão do IFSP - Câmpus Araraquara em articulação à Política de Assistência Estudantil. O projeto tem por objetivo a exibição de filmes da produção cinematográfica nacional ou filmes de conteúdos específicos e variados. São sessões realizadas tanto no câmpus como de forma itinerante, em bairros da cidade. As exibições são seguidas de debates com os espectadores acerca dos conteúdos abordados nos filmes, permitindo uma reflexão crítica sobre os contextos e aproximação com a realidade vivida na comunidade. O projeto propõe, dessa forma, a articulação com a comunidade do município, através de diálogos e sessões abertas ao público, centrados na solidariedade e na educação social, tornando-se dessa forma num instrumento de resistência e de organização social que aprofunda questões filosóficas, do cotidiano e de temas específicos, de forma que as pessoas que entram em contato com este projeto sejam instigadas a se apossar da natureza mítica e simbólica da arte cinematográfica. Além da ação promover a difusão e o acesso democrático à produção cultural, também se propõe a ser um veículo que possibilite maior proximidade do IFSP - Campus Araraquara com a comunidade local, num processo simbiótico de fortalecimento de identidade cultural.

O projeto “O Cinema Vai Pra Rua” iniciou suas atividades no mês de setembro de 2014, por meio

de reuniões envolvendo coordenação e alunos bolsistas, no intuito de planejar as ações a serem desenvolvidas, incluindo capacitação de alunos, pesquisa sobre os conteúdos abordados e planejamento das exposições.

A capacitação dos alunos extensionistas trabalhou o levantamento de conceitos sobre Cinema, Cultura e Políticas Culturais, além da capacitação técnica para utilização de recursos audiovisuais. A primeira atividade desenvolvida em 2014 foi a participação dos alunos na palestra “Diversidade Cultural e o campo do Audiovisual”, ministrada pelo Prof. Luis A. Albornoz, da Universidade Carlos III de Madrid (Doutor em Comunicação Audiovisual, pela Universidade Complutense de Madrid. Professor Titular do Departamento de Jornalismo e Comunicação Audiovisual da Universidade Carlos III de Madrid e Vice-Decano da Faculdade de Humanidades, Comunicação e Documentação desta instituição. O objetivo desta atividade foi introduzir os alunos extensionistas no campo conceitual sobre os assuntos que o projeto trata, além de promover a integração e intercâmbio com outras instituições e áreas de conhecimento.

Para iniciar os trabalhos de exposição, a primeira sessão de filme foi realizada no Campus Araraquara, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, com a exposição do filme «30 Anos da Greve de Guariba: da repressão Militar à Repressão do Agronegócio», seguida de debate mediado por Fernando Kaxassa, diretor do filme e presidente do Cineclube Cauim. Nesta apresentação foi abordado o tema do trabalho e suas relações. Fernando Kaxassa também fez um resgate histórico sobre a formação do Cineclube Cauim e seus desafios para a sua permanência no cenário cultural da cidade de Ribeirão Preto.

A próxima exposição, definida pelo grupo, aconteceu em novembro, mês da Consciência Negra, junto ao Programa Escola da Família, na escola «Deputado Leonardo Barbieri», escola da rede pública local. Esta exposição foi feita em parceria com a ONG “Meu Guri”, que desenvolve atividades referentes à autoestima. A parceria com a ONG possibilitou a interlocução com os diversos agentes sociais envolvidos no Programa Escola da Família. A sessão do projeto “O Cinema Vai Para a Rua” apresentou o filme “Vista Minha Pele”, do cineasta Joel Zito Araújo. Das 10:00 às 14:00, tempo de duração das atividades do projeto, registrou-se a participação de 187 presentes. A exposição do filme acompanhou o tema sobre cultura e identidade negra, a fim de aprofundarmos uma reflexão sobre o assunto, fechando o tema sobre Cultura Negra e Valorização da Diversidade.

Para complementar as atividades de capacitação, foi realizada em dezembro de 2014, uma visita técnica ao “Cineclube Cauim”, ONG de Ribeirão Preto que preserva a última sala cinematográfica de rua naquele município, onde os alunos tiveram contato com equipamentos e técnicas de projeção de filmes. Nesta oportunidade, também foi realizada uma visita de alunos do IFSP, por meio do programa de Ações Universais da Assistência Estudantil do câmpus a monumentos históricos de Ribeirão Preto finalizando com sessão de cine-debate no mesmo cineclube, durante a Semana de Cinema e Profissões, com a participação do promotor Roberto Tardelli, promotor de Justiça e presidente de honra do movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Roberto Tardelli, esclareceu dúvidas sobre a área do Direito, após a exposição do filme «Justiça», documentário de Maria Augusta Ramos.

As atividades realizadas pelo projeto “O Cinema Vai Pra Rua” foram idealizadas, discutidas e realizadas pelo grupo. O objetivo desta metodologia foi o de que todas as ações propostas fossem

construídas coletivamente, partindo da identificação da necessidade das abordagens específicas, por toda a equipe, ressaltando o caráter democrático das ações e de valorização da identidade do aluno, da comunidade e da instituição.

Nesta primeira fase, quando implantado, o projeto voltou-se mais a propor a aproximação dos alunos extensionistas com o tema "Cinema". Entender o que é o cinema vai além da discussão sobre os temas dos filmes, mas extrapola para a reeducação do olhar. O olhar crítico que vai além do discurso.

O projeto está em andamento, no ano de 2015, já tendo a sua primeira exibição ocorrida em junho, mês de festividades típicas. Foi apresentado, na Escola "Deputado Leonardo Barbieri" o documentário "O Povo Brasileiro", capítulo 7, co-produzido pela TV Cultura, a GNT e a Fundar, baseado na obra de Darcy Ribeiro. O grupo de extensionistas promoveu um debate sobre referências culturais abordadas no filme e que permanecem presentes na vida cotidiana. Após o debate, o grupo propôs uma dinâmica de teatro de improviso, elaborado a partir de palavras chave presentes na obra exibida.

O cinema é um meio por onde se expressam linguagens próprias, formuladas através de recursos que vão das estruturas narrativas à esquematização de planos e cortes, de diversas técnicas como iluminação, cenografia, sonografia, dramaturgia e que traduzem o modo de ver de quem cria o filme, seu discurso e sua intenção. É portanto um meio por onde podem ser percebidas ideologias, e que também são abrangidas pelos sistemas de mercados, sendo também uma mercadoria da indústria cultural, com uma capacidade de multiplicidade e de penetrar-se nos mais diversos tipos de públicos, dado o seu caráter de reprodutibilidade.

Desenvolver pois uma leitura crítica acerca da produção cinematográfica requer essa reeducação do olhar, onde o espectador permite-se enxergar nas entrelinhas o que está dado e poderia ser imperceptível à primeira vista. As exibições mediadas por debates têm este objetivo: o de possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre o que está contido evidentemente e subjacente à uma obra.

CONCLUSÃO: A CULTURA E O SEU PAPEL NO EMPODERAMENTO DO SER SOCIAL

A compreensão sobre as dimensões que a cultura pode abranger não é tarefa fácil de se realizar. Não pretendemos encerrar a discussão sobre o tema.

Poderemos compreender, a partir das investigações a serem realizadas por este trabalho, se a cultura de uma população se molda no espaço onde ela está inserida.

A estruturação do espaço representa um papel fundamental na análise das culturas nas complexas sociedades modernas. Lefebvre (1969, p. 34) dirá que "[...] a cidade é a projeção da sociedade sobre um local." É nesse espaço que se organizam as relações de sociabilidade, as formas de vida, as expressões culturais. Onde estão presentes as relações de dominação, exploração e espoliação. Se a estruturação de uma sociedade tem nas condições materiais em que se sustenta a sua instância primária, também, conforme já percebido por Heller (2000), outras esferas contidas na estruturação de uma sociedade compõem o que denomina de substância humana, sem que exista necessariamente uma hierarquia entre essas esferas. Unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento são as circunstâncias em que se desenvolvem os valores do homem. O ser humano genérico é uma consequência da construção de valores realizada historicamente. Assim, "[...] a substância da sociedade só

pode ser a própria história.” (HELLER, 2000, p. 3). Ela está estruturada na relação dessas esferas: produção, política, vida cotidiana, moral, ciência, artes.

A história não é uma categoria fixa, ela se modifica de acordo com as aspirações, desejos, necessidades. O que orienta essas motivações são os valores, que também são resultado dessas relações. São, assim, valores construídos historicamente. “O decurso da história é o processo de construção de valores.” (HELLER, 2000, p. 4). Sendo construção, configura-se num processo de constante transformação. É dessa forma um processo de práxis, onde acontece a objetivação da ação humana.

A passagem do ser humano individual, para o ser humano genérico depende dessa construção de valores, por onde se alicerça a ética. “As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência.” (HELLER, 2000, p. 26).

Heller (2000, p. 6) ainda afirmará, citando uma definição de Lukács que “[...] a arte cumpre também, enquanto autoconsciência e memória que é da história humana [...] essa função de ‘elevar’ a particularidade individual ao genericamente humano.”

A análise da cultura está vinculada à construção dos significados simbólicos, resultado das circunstâncias históricas. Essas circunstâncias podem ser percebidas no próprio desenvolvimento do conceito de Cultura, quando o homem europeu passa a ter o contato com outros povos e percebe-se como civilizado diante de povos primitivos. E essa é a primeira noção que se tem sobre Cultura: a da própria civilização. Aos poucos criam-se novos modos de ver e de se sistematizar o estudo sobre o assunto e ele passa a se relacionar com os aspectos em que ideias e valores são expressos por meio de representações simbólicas, formando sistemas independentes e integrados ao contexto histórico e ao espaço físico. São linguagens transmitidas pelas gerações que criam tradições.

No mundo contemporâneo, diante da diversidade que está posta, passa a ser necessário que se faça o entendimento das particularidades. Símbolos consistem em fontes de orientação de comportamento dos grupos, são fontes de resistência e de autopreservação. Os valores estão moldados pelos processos sociais, em constante transformação.

O estudo da Cultura é percebido como uma possibilidade de interpretação da realidade das sociedades. É realizado pela leitura de seus signos e suas significações.

Macedo (1988, p. 34) comenta que “[...] o mérito principal da Antropologia foi o de ter demonstrado que a heterogeneidade cultural é o resultado da capacidade especificamente humana de criar soluções diferentes para a questão básica da manutenção da vida.”

Mas também devemos nos atentar para diferentes formas de se apreender sobre qual cultura estamos falando. Existem diferentes tipologias dadas para cultura, onde cultura tradicional pode ser o que se considera como cultura de elites, considerada como uma “cultura maior”. São as produções consagradas historicamente. Ou o que se denomina como cultura de massa, onde podem se esconder formas de dominação e opressão sustentadas por uma ideologia. Na análise de Coelho (1999, p. 29) a cultura de massa seria formulada a partir da indústria cultural, realizados por meio de “[...] uma arte fácil que se servia de esquemas simplificadores”, exemplificando a produção de novelas e dos telejornais, “[...] que ostentaria um outro traço caracterizador desta: o fato de não ser feito por aqueles que o consumiam.” Quando se fala em indústria cultural, existe a sensação de uma cultura imposta, fruto

das condições econômicas no mundo capitalista onde “[...] elementos culturais passam a ser consumidos cada vez mais intensamente por uma população que não participa diretamente da elaboração de seus significados simbólicos.” (MACEDO, 1988, p. 37). Essa forma de entendimento da cultura acaba por criar a ilusão de que diferenças sociais são apenas diferenças de estilos de vida, que se relacionam com padrões de consumo. Bordieu (2007) realizou um estudo que denuncia como os mecanismos culturais equacionam posições sociais a partir do estilo de vida, o que denominou de *habitus*. A partir do acesso a determinados bens culturais como modas, espetáculos, objetos de arte, pode-se classificar a classe social a qual pertencem determinados indivíduos. O gosto seria assim um elemento classificador do pertencimento a estratos sociais, representando um capital simbólico.

O gosto encontra-se na origem dessas lutas simbólicas que opõem, em cada instante, as frações da classe dominante e que seriam menos absolutas, menos totais, se não estivessem baseadas nessa espécie de adesão primitiva, de crença elementar que une cada agente a seu estilo de vida: a redução materialista das preferências a suas condições econômicas e sociais de produção, assim como às funções sociais desempenhadas pelas práticas, na aparência, mais desinteressadas, não deve fazer esquecer que, em matéria de cultura, os investimentos não são somente econômicos, mas também psicológicos. (BOURDIEU, 2007, p. 291).

Nesse contexto, o desejo à cultura poderia encobrir o desejo à mobilidade social, de ascensão a um nível superior. Está equacionada à lógica da mercantilização das relações. Sendo produto, representa também a reprodução da ordem capitalista e do poder do capital. A cultura aí aparece mais como um produto de mercado do que como um conjunto de significados simbólicos verdadeiros ou sinceros. Essa sinceridade poderá ser encontrada então nas formas de cultura popular. Não nos referimos à cultura popular percebidas na exploração de estereótipos exóticos, nos comércios de artesanatos, que acabam por reafirmar a condição de subalternidade das classes populares, mas na cultura que emana do povo, que está inserida nas expressões da vida cotidiana da população.

Na cultura popular residiriam as formas de resistência à dominação e de combate à hegemonia.

Não se trata de consumir passivamente uma cultura que é estranha a seus interesses e condições objetivas de vida, mas de reinterpretar e mesmo criar (na medida em que a própria reinterpretação implica na atribuição de novo sentido simbólico) formas peculiares de expressão cultural que envolvam sentido de recusa e de resistência. (MACEDO, 1988, p. 38).

A cultura então poderá ser considerada como o meio por onde o ser social se identifica, produz e expressa sua autoimagem, fazendo-se reconhecer.

O acesso à cultura deve ser empreendido como um processo de reflexão, consciência e crítica. Macário (2001), numa leitura sobre a visão marxiana da “ontologia do ser”, demonstra que o homem, na condição de ser ontológico, tem a partir da experiência do trabalho a sua principal forma de imprimir sua identidade. Isso lhe dá o caráter de ser social. Ou como dirá Lukács (1981 apud HELLER, 2000), “[...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social.” O trabalho,

nesse sentido, pode ser compreendido como propriedade humana de transformação da natureza e na projeção refletida da realidade. Essa reflexão é o que permite o desenvolvimento da consciência.

É a partir da premissa da reflexão que o ser humano (sujeito) pode olhar o mundo (e si mesmo) de fora e propor-se a operá-lo praticamente, moldando-o às suas necessidades. E o desenvolvimento da capacidade de abstração e da colocação contínua de finalidades dá lugar ao surgimento e desenvolvimento do que chamamos de consciência. (MACÁRIO, 2001, p. 4).

Assim, a modificação da realidade também traz à consciência. O conhecimento é a sua fonte de acesso, à possibilidade do devir.

Gramsci também trará uma abordagem sobre a elevação da condição de dominados das classes subalternas. Ele acredita “Que os indivíduos agem por haverem introjetado normas sociais, aquelas válidas para toda a sociedade, estabelecidas de cima para baixo, a partir de grupos que tem ‘modo de vida’ mais elevado.” (MINAMISAKO, 1995, p. 39).

Mas afirma, por outro lado que o processo de transformação se dá pelo inverso, ou seja, se essas normas são o que orientam a sua práxis, a práxis também tem o caráter transformador de modificar a realidade. A transformação da realidade traz, desse modo, a consciência de si. Sobre esse processo, afirmou que essa transformação traz para o indivíduo “[...] um sentimento de independência, de autonomia, de poder.” (GRAMSCI *apud* MINAMISAKO, 1995, p. 39). A esse fenômeno denomina “consciência do real”.

A ‘consciência do real’ é o resultado de um processo de transformação que começa a ocorrer primeiro no campo ético, depois no terreno da política – consciência de fazer parte de uma força hegemônica – e, por fim, no da filosofia, num processo que culmina com a concepção de mundo ‘superior’ e uma adequação plena de consciência da realidade. (MINAMISAKO, 1995, p. 40).

Sua análise sobre esse tema conclui que no processo de tomada da consciência, classes dominadas já não suportam mais a subordinação mediante as classes dominantes, que perdem o seu poder ideológico. E que esse processo é garantido pelas mediações dos intelectuais:

Neste processo recusando a subordinação, tomam consciência da necessidade de generalização de novas condutas e que isso só é possível mediante ações de conteúdo pedagógico [...] A função dos organizadores da cultura consiste em soldar as experiências de vida num feixe de ações simbólicas (projeto), que são transformados numa nova concepção de mundo, uma nova fé. (MINAMISAKO, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a questão cultural também passa pela questão da ideologia das classes dominantes. Pode-se entender que a busca de identidade constitui num processo de baixo para cima, de tomada de consciência, de transformação de valores e que vão até o aprimoramento do gosto.

A necessidade e o desejo ao acesso à cultura podem ser percebidos e virem de encontro à aspiração que um povo tem à instrução, ao conhecimento. Muitas vezes pode-se entender que esse conhecimento seja o instrumento para uma melhor condição de vida e de trabalho.

É um desejo de luta, de superação, de transformação da realidade.

Bosi (1988, p. 29) dirá que “Se a promoção das classes pobres depende da instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta é já, em si, uma fonte de cultura.”

A Cultura pode então representar uma forma de aprendizado, no sentido de algo a descobrir, algo a desvendar, novas referências às quais se projetar e experimentar. É, portanto, um exercício de liberdade. “É bom poder escolher, mudar de rumo; as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade.” (BOSI, 1988, p. 29). Marx, já trazia em suas definições, quanto às propriedades da essência humana, “[...] o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.” (HELLER, 2000, p. 4).

E deve-se observar a pluralidade. Não há como conceber homogeneização quando podermos perceber diferenças nas origens, na construção das histórias, nos processos de formação de grupos, dos bairros, das comunidades, das regionalidades. Ribeiro (2006, p. 18) exemplifica que, apesar do projeto ideológico que ocorreu na história brasileira em se criar uma identidade de homogeneidade étnica,

Essa unidade étnica básica não significa, porém, nenhuma uniformidade, mesmo porque atuaram sobre ela três forças diversificadoras. A ecológica, fazendo surgir paisagens humanas distintas por onde as condições de meio ambiente obrigaram a adaptações regionais. A econômica, criando formas diferenciadas de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último, a imigração, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses.

E essas especificidades também ocorrem nas comunidades locais. Qualquer ação que se pretenda democrática deve encontrar nas diferenças um espaço de possível convergência.

São assim ações políticas, no qual se estabelecem as relações entre os homens, constituindo-se cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In: VALLE, Edenio; QUEIROZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Decreto N° 6.177, de 1° de agosto de 2007. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. V. 2.

_____. La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos. Madrid: Alianza, 1986. In: GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Série Trabalho e Projeto Profissional das Políticas Sociais, 3. Brasília, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: VALLE, Edenio; QUEIROZ, José J. (Org.). **A cultura do povo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Mistério das Bolas de Gude: histórias de humanos quase invisíveis.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONAPRACE. **Minuta para o Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Fortaleza, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROPPO, Luis Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. **A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, v.12, n. 2, p.20-33, jul./dez. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** Rio de Janeiro: Meta Avaliação, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IFSP. **Portaria 3314/2011: aprova as diretrizes da Pró-reitoria de Extensão**. São Paulo, 2011.

_____. **Resolução 135/2014: aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE)**. São Paulo, 2014.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

KRISCHKE, Paulo J. (Org.). **Terra de habitação X terra de espoliação**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

MACÁRIO, Epitácio. Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho. In: **ANPEd - 24ª Reunião Anual - Intelectuais, conhecimento e espaço público**. Programas e resumos: Caxambu, 2001.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Notas sobre mediações: alguns elementos para a sistematização da reflexão sobre o tema. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 43, 1993.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construções da pessoa e resistência cultural**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

MINAMISAKO, Maria C. **A questão da hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Cabral, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PIERUCCI, Antônio Flávio. A direita mora do outro lado da cidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 10, v. 4, jun. 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

VALLE, Edenio; QUEIROZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Que cara tem o Brasil?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

DIMENSÃO EDUCATIVA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Eliane Marques de Menezes Amicucci¹

INTRODUÇÃO

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1997).

O estágio concebido como atividade curricular propicia a inserção dos(as) estudantes em espaços sócio-institucionais a fim de possibilitar o contato direto com a atuação cotidiana do(a) assistente social e população usuária dos serviços prestados, experimentando a prática profissional.

Pelo fato do Serviço Social ser uma profissão de caráter investigativo/interventivo que atua no âmbito das relações de produção e reprodução social, e dada às características da atividade estágio, temos que trata-se de uma atividade pedagógica e integrada ao processo curricular, tão logo, deve ser obrigatória, direta e qualitativamente supervisionada.

Para fins da compreensão da concepção de estágio, cabe, esclarecer que entendemos que a formação profissional é um extenso processo, determinado socialmente no conjunto mais geral de uma dada formação social, que expressa o contexto contraditório da universidade; portanto, é um projeto que envolve capacitação continuada e não se reduz ao período de graduação.

Trata-se de um espaço amplo de preparação científica de quadros de profissionais, uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operacional alicerçada na vertente crítica, que permite ao profissional interpretar a realidade social no seu movimento estrutural e conjuntural.

Esse processo é viabilizado pela realização da supervisão de estágio, que envolve uma supervisão de campo, desenvolvida por um assistente social devidamente inscrito no CRESS no contexto do campo de estágio conveniado com a Unidade de Formação Acadêmica (UFA), e uma supervisão acadêmica feita por um professor assistente social obrigatoriamente vinculado ao Curso de Serviço Social da UFA.

A supervisão de estágio é intrínseca ao trabalho profissional e exige dos supervisores habilidades e competências para decifrar a realidade social e todo o seu movimento. Por isso se questiona a competência profissional para o exercício da supervisão, “[...] assim, a particularidade pedagógica da su-

1 Assistente Social. Mestre em Serviço Social. Doutoranda em Serviço Social pelo programa de pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. Membro do GEFORMSS e GEPESSE e representante discente de pós-graduação da ABEPSS SUL II. E-mail: elianeamicucci@yahoo.com.br.

pervisão envolve o esforço de realizar o movimento da relação entre teoria e realidade [...]” (LEWGOY, 2009, p.106).

Dada essa dimensão pedagógica da supervisão de estágio na formação profissional do assistente social, é que nos atentamos a tê-la neste presente artigo como nosso objeto de reflexão, apresentando que a dimensão educativa, a função pedagógica apresentada por Abreu (2002) se faz presente nessa atribuição privativa, bem como que a perspectiva de horizontalidade e a dialogicidade presentes nas ideias de Paulo Freire são essenciais para direção de uma formação profissional coerente com os princípios do projeto ético político profissional.

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL: APROXIMAÇÕES COM A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PROFISSÃO

O estágio supervisionado propicia o ensino-aprendizagem com a apreensão dos fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social. Através desta atividade o estudante tem condições de desenvolver habilidades, potencialidades e conhecimentos específicos ao trabalho profissional e a totalidade da profissão.

Este processo de ensino-aprendizagem é viabilizado através da supervisão de estágio que consiste num acompanhamento direto e sistemático do estudante, envolvendo o supervisor de campo e acadêmico, com base em planos de estágios, elaborados no conjunto: Unidade de Formação Acadêmica (UFA) e campo de estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 e o Código de Ética do Profissional de 1993, Diretrizes Curriculares (1996), que preconiza a “indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e de campo”, a Resolução CFESS 533/2008, Lei 11788/2008 e Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010).

O estágio supervisionado se consolida no núcleo de fundamentos do trabalho profissional e envolve um conjunto de atores, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: estudante, docente (supervisor acadêmico), supervisor de campo, Unidade de Formação Acadêmica (UFA) e campo de estágio. Considerando esse conjunto, cabe refletir brevemente as implicações atuais que perpassam a formação e exercício profissional neste cenário.

Vivemos num contexto de educação superior em que a universidade, embora, se proponha ser um espaço adequado à construção de ações com o objetivo de transformação da sociedade e vise formar um profissional crítico, tem incorporado à lógica da ordem burguesa e propagado seu projeto político-ideológico, sobretudo aquelas situadas na esfera privada, moldado à responder as requisições do mercado de trabalho.

Este cenário se agrava face ao movimento da reforma universitária, o desmonte das universidades públicas e o avanço do capital em áreas tradicionalmente exclusivas da intervenção do Estado como educação. No caso do Serviço Social, observa-se o crescimento avassalador do número de unidades privadas de ensino no Brasil, inclusive no ensino à distância.

Com isso, em consonância com o projeto político da profissão urge fortalecer o trabalho profissional e nele a atividade de estágio supervisionado enquanto *sine qua non* para a participação competente da profissão na divisão social e técnica do trabalho, através de uma articulação propositiva e criativa entre o “saber” e o “fazer” profissional.

Assegurar a competência profissional pressupõe a construção de respostas consistentes frente às diversas expressões da “questão social”, principalmente neste contexto marcado pela reestruturação do mundo do trabalho e do desmonte progressivo das políticas públicas - principal espaço empregador dos assistentes sociais, tal contexto rebate diretamente na formação profissional dos estudantes de Serviço Social, haja vista que são nesses espaços ocupacionais que se realiza a atividade de estágio supervisionado.

Buscando garantir uma formação profissional de qualidade, bem como obter o perfil profissional preconizado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, faz-se necessário que as UFAs articuladas aos campos de estágio e entidades da categoria, se co-responsabilizem neste processo, assim, é fundamental desenvolver supervisão de estágio atrelada as discussões hegemônicas da categoria.

A supervisão de estágio é por excelência um espaço educativo porque permite através da reflexão propiciada pelos supervisores: de campo e acadêmico o conhecimento da realidade social, institucional e profissional.

A supervisão de estágio busca desenvolver no estudante a criticidade, a reflexão, o olhar investigativo em torno das situações, da dinâmica das relações sociais sendo compreendida como uma ação educativa e política.

Nesse processo pode-se garantir uma formação profissional com valores ético-políticos, competências metodológicas e habilidades operativas em consonância com o projeto ético-político para o enfrentamento das situações futuras do trabalho profissional.

Essas competências não se constroem somente a partir de conhecimentos formais, mas especialmente a partir da vivência da construção de saberes pelo estudante viabilizada pela ênfase em processos pedagógicos que os instrumentalizem para o exercício profissional, enfrentando os desafios cada vez mais complexos que o mundo do trabalho profissional deles demanda, respectivamente, nos campos de estágio.

A partir dessa afirmação podemos identificar a função pedagógica dos supervisores de estágio. Sabe-se que historicamente o S. S. desenvolveu suas práticas subordinadas aos interesses da classe dominante, consolidando sua função pedagógica a produção e reprodução do ideário capitalista através da “[...] exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho [...]” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 594).

Abreu e Cardoso (2009) apontam que na história do Serviço Social tivemos dois perfis pedagógicos que caracterizaram as práticas educativas: a ajuda e a participação.

A pedagogia da ajuda presente na gênese do Serviço Social no mundo e desde sua institucionalização, esteve relacionada á benesse, controle da classe trabalhadora, Incorpora-se ao Serviço Social de Caso, “[...] enquanto ‘ajuda psicossocial individualizada’”, que, na formulação de Mary Richmond (1950; 1977) refere-se a um tratamento prolongado e intensivo, centrado no desenvolvimento da personalidade, com vistas na capacitação do indivíduo para o ajustamento ao mundo que o cerca” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 597). Seu intuito claro era a assistência individualizada voltada para reforma moral e reintegração social, vinculadas fundamentalmente a composição do mundo do trabalho.

A pedagogia da participação é inerente ao período de desenvolvimentismo do governo brasilei-

ro da época, via na participação a possibilidade de integração social às políticas sociais de desenvolvimento social e econômico do país.

Abreu e Cardoso (2009) mencionam que a metodologia do Desenvolvimento de Comunidade através dos processos de mobilização e organização “[...] contraditoriamente, contribuem para a criação/recriação das condições sócio históricas e intelectuais para a redefinição profissional, com vistas na vinculação profissional aos interesses e lutas populares [...]” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 598).

Nesse contexto, as práticas educativas tendem a dissimular as formas de reprodução do trabalhador nos limites precários da política social, portanto, deslocada das relações salariais. Esses limites são impostos pela necessidade de reprodução do capital e do seu controle sobre o trabalho [...]. (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 598).

A partir da década de 1980, a categoria profissional tem uma outra direção política, no sentido de incorporar os processos de luta desse período histórico brasileiro, culminando no projeto ético – político profissional, a aproximação dos movimentos sociais e, principalmente, da organização e mobilização da categoria dos Assistentes Sociais junto às demais organizações da classe trabalhadora (ABREU; CARDOSO, 2009).

Na década de 1980 também há a aproximação da categoria profissional aos segmentos progressistas da sociedade, emergindo assim uma pedagogia emancipatória das camadas populares através do processo de politização das mesmas, encorajando-as à auto-organização e favorecendo uma formação política, mediante o debate crítico sobre as contradições sociais em meio a um processo de luta por melhorias de condições de vida e de contestação à ordem estabelecida.

Desse modo, o processo de construção de uma pedagogia emancipatória, que reflete as contradições e os desafios postos nas lutas sociais das classes subalternas, afirma-se entre duas direções: entre a cultura do bem-estar e o da superação da ordem capitalista e a construção de uma nova e superior cultura (ABREU; CARDOSO, 2009).

As autoras afirmam que constitui-se num desafio a construção permanente de um perfil emancipatório, haja vista o contexto adverso que permeia os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, bem como os projetos societários em disputa, mas é neste cenário que se desenvolvem as práticas educativas dos assistentes sociais.

Essas características do perfil pedagógico dos assistentes sociais também estavam presentes na ação supervisora, precisamente o perfil da ajuda. Ao supervisor cabia a tarefa de orientar o supervisionado, proporcionando-lhe um clima propício para o aprendizado.

Assim, a aprendizagem cognitiva, predominantemente em sala de aula, se torna presente também no campo de estágio, através de conhecimentos práticos proporcionados pelas situações encontradas, pelo treinamento em processos mentais de percepção, atenção, raciocínio, capacidade de análise e síntese, etc. O supervisor tinha o papel de educador e avaliador do estagiário, “[...] enfocando no aprender e executar do aluno por um lado, e por outro, no estudo de sua personalidade.” (BURIOLLA, 2008, p. 147).

Com a interlocução do Serviço Social com referencial teórico crítico/dialético, a supervisão passa

a ser entendida como espaço de troca de conhecimento entre os supervisores: de campo e acadêmico e estagiários, todos têm conhecimento e/ou experiência para trocar, ensinar e aprender.

Nesta ação, ou seja, na ação supervisora também se situa a função pedagógica da profissão de Serviço Social porque está em constante relação com os sujeitos envolvidos. Por isso, a dimensão educativa também faz parte do processo de formação profissional e não está presente exclusivamente no trabalho profissional dos assistentes sociais e/ou outros profissionais nos espaços sócio-ocupacionais.

Além disso, o campo privilegiado em que se situa a função pedagógica dos assistentes sociais acontece no contato direto com a subjetividade do sujeito “[...] por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática.” (ABREU, 2002, p. 17).

Pode-se dizer, assim, que uma ação educativa leva o sujeito o qual se interage a pensar sobre si em seu processo de vida. O Assistente Social assume então uma ação educativa ao intercambiar seus saberes e competências na relação com o outro.

Essa ação educativa perpassa a supervisão de estágio a partir da relação estabelecida entre os sujeitos: supervisor de campo, acadêmico e estagiário, com o objetivo de formar profissionais pensantes, críticos, assim como identificamos na perspectiva freireana:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2007, p. 90).

É na perspectiva do debate, da problematização das situações concretas vivenciadas pelos estagiários que se estabelecem tentativas de decifrar e compreender a realidade que está em constante movimento.

No entanto, para que os supervisores possam materializar essa proposta é necessário que estejam instrumentalizados teoricamente, técnica e politicamente para que sejam capazes de desvendar as contradições presentes no real.

A supervisão de estágio, nesse sentido, pode contribuir para a problematização da intervenção profissional (suas propostas e ações).

É um processo educativo que requer conhecimentos especializados e constante preparo profissional para que seja possível desenvolver uma postura investigativa e reflexiva do trabalho profissional.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: DIALOGICIDADE NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Neste item pretendemos problematizar a supervisão de estágio para além da atribuição privativa do assistente social, ou seja, discutir o significado do papel do supervisor (de campo e acadêmico), bem como o significado da supervisão no processo de formação profissional dos assistentes sociais, apresentando também o papel do estudante e a relação pedagógica e dialógica desta supervisão.

Para isso dialogaremos com diversos autores, mas nos pautaremos principalmente nas ideias de

Paulo Freire, que mesmo quando exilado do país nas décadas de 1960/1970 influenciou sobremaneira a categoria profissional de Serviço Social, estando ele próximo a vários trabalhos sociais o que desencadeou avanços profissionais na época da ditadura.

Entendemos que ainda hoje suas ideias de como conceber a educação e o papel dos educadores podem ser privilegiados no Serviço Social, inclusive no processo de supervisão de estágio, dada a dimensão educativa e pedagógica que esta se apresenta na proposta deste autor, indo de encontro com uma educação libertadora coerente com os princípios do nosso projeto ético político profissional.

Nessa dimensão, cabe apresentarmos a concepção da supervisão de estágio:

[...] como uma atribuição profissional que se localiza no âmbito da formação graduada e permanente para a qualificação dos serviços prestados à sociedade, direcionada para a realização dos objetivos, valores, princípios e direção social estratégica do projeto ético-político profissional com vistas à emancipação social (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 533).

Para tanto é preciso compreender que a formação profissional é um processo contínuo e inacabado de auto-qualificação, de educação permanente, de construção e reconstrução de saberes mediados pela prática social e profissional de sujeitos. Neste sentido, formação profissional está no âmbito da educação. Educação é um processo mais amplo, “[...] é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A educação é um típico ‘que fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida.” (LUCKESI, 1993, p 21).

O processo educacional não envolve a transmissão de conhecimentos e informações para o outro, mas valores, conceitos, significados e finalidades que norteiam a vida em sociedade.

Essa perspectiva explicita uma educação para liberdade como explicita Freire (2013, p. 14): “[...] pedagogia em que o educando tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica [...].” Nesse sentido, reconhece o sujeito, aqui representado pelo estudante, como ser construtor de sua própria história, de sua identidade profissional.

Além disso, é uma concepção de educação que visa o instigar do estudante no processo de supervisão, estimulando sua criatividade, percepção e análise crítica da realidade.

No Serviço Social é preciso também estabelecer a relação entre a supervisão com o conjunto de outras disciplinas do curso de graduação, por isso, é importante pensar sobre o significado de ensinar e de aprender atribuído pelos sujeitos e as perspectivas que daí se delineiam.

“Ensinar não se esgota no tratamento do objeto, ou do conteúdo [...] mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 2013, p. 28); ou seja, os supervisores de estágio devem estimular a criticidade do estudante, o que corrobora para a (re)construção de saberes a partir da realidade vivenciada.

É com essa prática educativa que os supervisores poderão motivar os estudantes a terem iniciativa no campo de estágio, pois considerará como partícipe do processo, não reproduzindo meramente ações rotineiras e técnicas apenas.

A supervisão de estágio deve ser sistematizada, organizada, dessa maneira, se situa a supervisão

acadêmica e de campo, havendo igualdade de posição quanto ao processo educativo, isto é, tanto o supervisor de campo como acadêmico embora tenham atribuições diferentes no âmbito da supervisão, possuem o mesmo grau de responsabilidade no processo de formação profissional do estudante.

Além disso, é equívoco atribuir ao assistente social da instituição campo de estágio, denominado supervisor de campo, como profissional da “ponta” como costumamos ouvir, considerando que este profissional é quem vivencia os desafios do cotidiano do trabalho profissional, quem operacionaliza as políticas sociais, priorizando a dimensão técnica da profissão e isso precisa ser problematizado com o estudante que chega até essa instituição, como se fosse um alerta para este, ou que este não fora preparado na academia para enfrentar a realidade porque só se aprende a teoria.

Precisamos ter cuidado com essa afirmação porque dicotimizamos a relação de unidade teoria-prática do trabalho profissional, o estágio necessita ser analisado no contexto da totalidade do ensino teórico-prático do Serviço Social, como um processo dinâmico referente desde o início da formação profissional. A instrumentalização, preparo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do estudante também é realizado ou pelo menos deveria ser no âmbito da Unidade de Formação Acadêmica (UFA).

Convém destacar que não se pretende privilegiar o papel do supervisor acadêmico ou o papel do supervisor de campo, pressupondo uma dicotomia: o supervisor acadêmico é o responsável pelos aspectos teóricos, e o supervisor de campo pelos aspectos da prática, ambos têm condições de ensinar e aprender, assim, há igualdade de posição quanto ao processo educativo porque toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, e no processo de supervisão tanto de campo como acadêmica, o objeto é o próprio processo de ensino-aprendizagem viabilizado pela problematização, debate dos processos investigativos e interventivos do trabalho profissional, bem como da unidade teórico-prática presente nesses processos, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção (caso contrário quem aprende se torna objeto do outro). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2013, p. 25).

Como citado anteriormente, existem particularidades entre a supervisão de campo e acadêmica. No que diz respeito à supervisão de campo, esta envolve “[...] o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais do estudante pelo assistente social, nos campos de estágio.” (ABEP-SS, 2010, p. 17).

Identificamos no processo da supervisão de campo uma das características da dimensão educativa do trabalho do assistente social, o que Oliveira e Elias (2008, p. 18) denominaram como (in)formativa: “[...] a esfera (in)formativa envolve o estímulo, o processo de comunicação, a dialogicidade, as orientações sociais e de direitos de cidadania, a decodificação do real, entre outros.”

Esta é identificada na supervisão de campo no momento em que o estudante chega até a instituição campo de estágio, ele precisa conhecer a totalidade do trabalho profissional: programas, projetos existentes, políticas sociais, objetivos profissionais, objetivos institucionais, as expressões da questão social que se manifestam na vida dos usuários do Serviço Social.

Este conhecimento inicial do trabalho profissional é propiciado pela comunicação, pelas infor-

mações fornecidas pelo assistente social, pelo diálogo estabelecido entre supervisor de campo e estagiário, que trata-se de um sujeito investigativo, cabe a ele “[...] conhecer e compreender a realidade social, identificando as relações de forças, contradições, construindo conhecimentos e experiências.” (ABEPSS, 2010, p. 23). Além disso, os supervisores de campo, “[...] numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.” (GADOTTI, 2003, p. 16).

Em relação ao supervisor acadêmico, este é responsável pela articulação dos conhecimentos teóricos à prática profissional vivenciada no estágio, sendo realizada por um professor assistente social do curso (ABEPSS, 2010).

O papel do supervisor acadêmico é ser o facilitador no processo de ensino-aprendizagem no que tange a apreensão dos conteúdos teóricos do curso com a realidade vivenciada pelos estudantes nos campos de estágio.

Perpassa pela apropriação da relação unidade teoria-prática do trabalho profissional, o supervisor acadêmico deve propiciar a reconstrução do objeto de intervenção profissional e o estudante precisa construir e reconstruir conhecimento a partir da totalidade que envolve o trabalho profissional.

Acreditamos que a supervisão acadêmica pode ser encarada como a mediação das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do Serviço Social, “[...] assim a particularidade pedagógica do processo de supervisão envolve o esforço de realizar o movimento da relação entre teoria e realidade [...].” (LEWGOY, 2009, p. 106).

Desse modo, a supervisão acadêmica está imbricada diretamente com a finalidade social da profissão, que consiste entre outras questões em conhecer e refletir com os(as) estagiários(as), em pequenos grupos, a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da questão social, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sociocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico de profissão [...]. (ABEPSS, 2009, p. 177).

A supervisão acadêmica propicia a reflexão ao estudante sobre a contribuição da atividade de estágio supervisionado na sua formação profissional, além do trabalho profissional.

Nas particularidades da supervisão acadêmica encontramos a esfera reflexiva da dimensão educativa do trabalho profissional, esta “[...] envolve a análise da conjuntura, a reflexão sobre os problemas do dia a dia, tendo como conteúdo as contradições econômico-ideológicas da organização social capitalista, sob à luz do saber popular.” (OLIVEIRA; ELIAS, 2008, p. 18). Essas situações devem ser (re) pensadas cotidianamente no âmbito da supervisão acadêmica, haja vista que o trabalho profissional deve ser realizado na perspectiva da práxis: deve-se compreender o que fazer, como e para que fazer para que não recaia no tecnicismo e atenda somente aos interesses do mercado de trabalho.

Isso só é possível se o supervisor acadêmico reflete junto com o estudante essas indagações, respeitando seus saberes construídos socialmente, entretanto, superando o aparente, analisando criticamente a realidade por todos vivenciada nos campos de estágio: supervisor de campo, estagiário, usuários do Serviço Social, reconhecer uma competência ou habilidade estimula e motiva o estagiário a

continuar aprendendo, a “pensar a sua prática para transformá-la”, como queria Paulo Freire.

Pensar a sistematização, todo o processo da supervisão de estágio implica ultrapassar a metodologia e/ou a técnica de como conduzi-la, vai além da inserção na matriz curricular do curso, o que se quer dizer, é que se deve compreender a concepção de supervisão acadêmica, considerada como um desafio “[...] a dimensão teórico-metodológica e pedagógica que orienta o diálogo entre os sujeitos envolvidos diretamente no processo de supervisão de estágio [...]” (LEWGOY, 2009, p. 104), com a finalidade de uma formação profissional crítica.

A supervisão em Serviço Social está inserida no processo de ensino-aprendizagem e deve acontecer numa relação direta entre os sujeitos envolvidos nesse processo numa perspectiva de troca de conhecimentos, de complementaridade, pois, “[...] ao processar-se envolve um tempo, envolve momentos, envolve o somatório de um conjunto de vivências, em um processo de sucessões cumulativas que nem sempre são previsíveis.” (BURIOLLA, 2003, p. 45).

Instaura-se dessa maneira, um momento de interação, privilegiando as dúvidas, as contradições, questionamentos presentes no trabalho profissional baseado num processo participativo que envolve o planejamento, compromisso e avaliação das atividades desenvolvidas no campo de estágio.

A supervisão de estágio é canal de ligação entre as disciplinas e os campos de estágio, na medida em que privilegia a análise conjuntural de processos sociais em curso na sociedade geradora das múltiplas expressões da questão social; ela possibilita a elaboração e reelaboração do objeto de intervenção e a criação de estratégias comprometidas com a dimensão ético-política do projeto profissional em suas particularidades socioinstitucionais. (LEWGOY, 2009, p. 167).

A categoria diálogo presente nas obras de Paulo Freire traz sentido na relação entre supervisores de campo, acadêmicos e estagiários, por considerarmos que ela propicia a transformação da realidade porque fortalece a dimensão política da profissão, uma vez que se pode trazer para discussão os embates e enfrentamento da categoria profissional frente às manifestações da questão social, construindo conhecimentos a partir da coletividade.

Esta percepção e a incorporação desta dinâmica é o primeiro passo na construção da autonomia e do sentir-se sujeito do conhecimento, quer dizer, expressar a sua palavra e não apenas receber informações prontas, atuando apenas como receptor passivo, na ilusão de que de fato atua. (PACHECO JUNIOR; PACHECO, 2009, p. 94).

Quando há o diálogo no processo de supervisão, troca de conhecimentos, existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, das potencialidades dos sujeitos, essa é a proposta do ser mais e uma proposta de educação libertadora trazida por Paulo Freire e coerente com as lutas políticas do Serviço Social no que tange uma educação participativa, democrática que não reproduza os interesses capitalistas. Segundo Israel Pacheco Júnior e Shirley Pacheco (2009), o diálogo é o primeiro passo na construção deste processo, os saberes são construídos mutuamente numa relação de cumplicidade, respeito, alteridade, ética e descobertas.

Esse diálogo propiciado a partir do contato entre supervisores de estágio (de campo e acadêmico) também vem de encontro com as propostas da categoria profissional e denomina-se supervisão direta de estágio, ou seja, para se configurar como supervisão direta, sistemática, tem que necessariamente existir o encontro entre esses sujeitos, que pode ser por meio de visitas aos campos de estágio, na participação das reuniões de supervisores, fóruns de supervisão.

As trocas de experiências através dos encontros entre os supervisores são imprescindíveis para a problematização da atividade de estágio supervisionado, isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções.

Nesta relação pedagógica desenvolve-se o processo de significação da existência humana, através da concepção de educação voltada não somente para o trabalho, mas também para a vida em sociedade.

Nesta concepção supervisores não podem atuar de forma técnica, mas através de uma pedagogia dialética que conduza ao estagiário a experiência da reflexão, da criticidade; devem ser construtores do saber, valorizem o saber adquirido pelo estagiário no processo da formação profissional proporcionando a autonomia deste. Que a supervisão seja um espaço de criação, que compartilhem experiências significativas porque “[...] o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.” (GADOTTI, 2003, p. 41).

Vale mencionar que é nessa relação de complementaridade, de horizontalidade entre os sujeitos envolvidos no processo de supervisão, que encontramos as demais características da dimensão educativa do trabalho profissional, conforme nos apresenta Oliveira e Elias (2009) a participativa que se configura como espaço privilegiado de participação dos sujeitos envolvidos, oferecendo subsídios para que educando/educador possam obter e desenvolver a capacidade do pleno exercício da participação democrática dentro da organização do próprio trabalho; e a organizativa que pressupõe a mobilização social. Aqui atribuímos essa capacidade de mobilização dos estagiários no que tange a consciência política das lutas e reivindicações da categoria profissional, ou seja, o incentivo para essa mobilização inicia-se na graduação o que contribui para a construção da identidade profissional.

Pelo exposto, fica claro que supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estudantes são sujeitos situados num contexto histórico, cultural, social, caracterizados como agentes capazes de criticar e transformar a realidade que vivenciam.

Nesta lógica, o processo de supervisão é percebido, não como algo predeterminado e inalterado, mas como dinâmico, como lugar e tempo de concretização do ensino-aprendizagem. Pode ser compreendido como espaço de contradições, conflitos, mas também de realizações, de conquistas, de superação, de criatividade [...]. (LEWGOY; SCAVONI, 2002, p. 4).

O impacto de uma formação inadequada ou precarizada compromete as dimensões técnico-operativas, ético-políticas e teórico-metodológicas do futuro trabalho do Assistente Social e, consequentemente, a efetivação do trabalho profissional.

Indica que diante das necessidades postas hoje à profissão é preciso estar atento ao reordenamento do padrão de acumulação capitalista, bem como de regulação da vida social, exigindo do profissional o redimensionamento na sua forma de pensar e agir, elementos estes que devem ser problematizados no processo de supervisão de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teia de relações construídas dialogicamente pelos supervisores de estágio e estudante evidenciamos que pela supervisão de estágio perpassa todo um movimento de (re)construção do objeto de trabalho profissional, a partir dos papéis desempenhados por esses sujeitos.

Enfatizamos que os supervisores precisam propiciar a sensibilização do estudante para a visão crítica do trabalho profissional, é um processo de ensino-aprendizagem, troca de conhecimentos, construção de saberes visando a problematização e desvelamento da realidade social. Através do diálogo todos aprendem numa relação dialética e de constante busca e aprimoramento deste conhecimento adquirido.

Assinalamos que a supervisão direta de estágio, configurada como o acompanhamento direto e sistemático proporcionado pelos supervisores de campo e acadêmico, se constitui num dos desafios para a materialização do estágio supervisionado conforme orientações político-pedagógicas da Política Nacional de Estágio da ABEPSS e demais legislações do estágio.

Esses desafios são permeados pelo contexto que envolve a educação superior, bem como as alterações impostas pelo mundo do trabalho no âmbito dos espaços ocupacionais dos assistentes sociais supervisores de campo.

Entretanto, tais condições devem ser problematizadas na supervisão para que se criem estratégias de superação dessa realidade e não prejudique a formação profissional do estudante de Serviço Social, daí a incorporação da categoria diálogo trazida por Paulo Freire e que defendemos como necessária no processo de supervisão de estágio. Consideramos que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2013, p. 136).

Dessa maneira, se situa a dimensão educativa da supervisão de estágio porque possibilita a formação de profissionais pensantes, críticos, com competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para a intervenção na realidade social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CARDOSO, Franci Gomes. **Mobilização social e práticas educativas**. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília-DF, 2009

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Brasília-DF: 2010.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papeis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ELIAS, Wiataiana de Freitas; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário Silva de. As diferentes configurações da dimensão socioeducativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 2, p. 61-83, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília-DF, 2009.

PACHECO JUNIOR, I.; PACHECO, Shirley. Dialogicidade em Paulo Freire. In: Educação Popular na perspectiva freiriana. ASSUMPÇÃO, Raiane. (Org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; SCAVONI, Maria Lúcia Amaral. **Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado**. In: **Revista Virtual Textos e Contextos**, n. 1, nov. 2002. Disponível em <<http://www.revistaeletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 04 maio 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Alessandra Zutter¹

Terezinha de Fátima Rodrigues²

INTRODUÇÃO

Observa-se que o Estado vem cada vez mais reduzindo seus investimentos com a educação pública, tornando-se gestor educacional à medida que privatiza o ensino público e incorpora uma lógica produtivista. Verifica-se um cenário de empresariamento da educação, com um grande número de instituições privadas formadas por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores que certificam um conjunto de discentes que buscam cursos que atendam às necessidades do mercado como, por exemplo, os de curta duração e os sequenciais que suprimem o caráter do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nos anos 1990, temos a implantação do projeto neoliberal³ fundado nos termos estabelecidos pelo Consenso de Washington aliado ao amplo contexto político que estava ocorrendo no Brasil, com a contrarreforma⁴ do Estado, o que impacta diretamente nas políticas sociais, em específico, na política educacional.

A contrarreforma do Estado associada ao ideário neoliberal auxiliou no processo de encaminhar o Brasil aos ditames de interesses do capital mundializado por meio de acordos internacionais com grandes instituições financeiras e monetárias, como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI justificando a crise econômica como crise do Estado.

A política de ajuste econômico visando à estabilidade monetária por meio do Plano Real⁵ (1994)

1 Bacharel em Serviço Social, pela Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista. E-mail: ale_ztr@hotmail.com

2 Professora Doutora em Serviço Social, da Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista. E-mail: terodrigues@ig.com.br.

3 O ideário liberal (forte ênfase na redução da intervenção estatal nas relações trabalhistas e no mercado) se expande em meio à crise do Welfare State na Europa (a partir dos anos 1970). Nos países latino americanos, incluindo o Brasil, este projeto foi imposto pelo "Consenso de Washington" nos anos 1990, com o intuito de promover reformas fiscais, como condição para financiamentos, a partir de metas das agências internacionais (FMI e Banco Mundial).

4 Contrarreforma é um conceito utilizado por Elaine Behring (2003) que retoma o sentido do debate do movimento operário socialista objetivando expor que a expressão "reforma" é utilizada de forma errônea, uma vez que está destituída da perspectiva social democrata que existia na Europa com o Welfare State. Na verdade, as alegações para a Reforma do Estado são baseadas na ideologia do ajuste fiscal com redução de custos do Estado e atendendo a lógica do capital através da desresponsabilização do Estado no que se refere à garantia dos direitos sociais.

5 Plano econômico com o objetivo do controle da inflação para a estabilização econômica que teve três etapas: o Programa

para combater a inflação e a abertura do mercado nacional aos investidores estrangeiros foram algumas das metas do Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) assentado em uma perspectiva neoliberal, com diversas mudanças quanto ao papel do Estado. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE, aprovado em 1995 e coordenado pelo, então, ministro Luiz Carlos Bresser Pereira foi central na reconfiguração do papel do Estado. Dentre as perspectivas colocadas tem-se a progressiva transferência de responsabilidades para entes da federação ou instituições privadas, estimulando o modelo gerencial, transferindo serviços públicos para a iniciativa privada, regidos por contratos de gestão ou parcerias público-privadas.

No campo da educação isto deixa aberto um caminho para o setor privado, altamente lucrativo, justificando-se na “teoria do capital humano”⁶, mascarando o seu principal objetivo ligado ao estímulo à educação mercantil. Com isto, a Universidade, conforme Lewgoy (2011, p. 287) passa a ser concebida,

[...] como entidade administrativa, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos; ao ser definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual; ao ser pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual, não irá questionar a sua existência e a sua função social.

No contexto da contrarreforma do Estado, é sancionada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Federal nº 9394/96) trazendo elementos regidos pelo princípio da autonomia que flexibilizam e descentralizam as competências em educação denominadas por “Reforma do Ensino Superior”. A aprovação da LDB no contexto de reforma universitária traz como implicações um conjunto de medidas impostas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, dentre estas, novas modalidades de curso como os sequenciais e os à distância e os mestrados profissionalizantes e redefinições quanto aos processos de avaliação institucional.

A lógica presente na LDB está expressa no mais recente Plano Nacional de Educação - PNE aprovado por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que traça vinte metas a serem alcançadas até 2024, com o forte incentivo governamental à iniciativa privada.

Desde os anos 2000, o governo conta com Programas e Ações⁷ para a Educação Superior visando

de Ação Imediata (com corte de gastos públicos, Recuperação da Receita, Austeridade no relacionamento com Estados e Municípios, Ajustes nos Bancos Estaduais, Redefinição das funções dos Bancos Federais, Privatizações); a criação da URV (Unidade Real de Valor) que converteu os salários e os benefícios previdenciários; e a implementação da nova moeda, o Real. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/economia/plano-real/>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

6 A Teoria do Capital Humano surgiu em 1960 com Theodore Schultz (1902-1998), é uma derivação do neoliberalismo, e, estabelece que através de um maior investimento na educação tornará o sujeito mais competente para atuar/concorrer no mercado de trabalho e, portanto, garantir uma ascensão de classe social. Funda-se na “[...] crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional.” (CATTANI, 2002, p. 51).

7 Os Programas e Ações relacionados constam no site do Mec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>.

o alcance de tais metas. Estes Programas e Ações foram ampliados no Governo de Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), dentre os quais, destaca-se o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Credenciamento de Fundação de Apoio e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com relação aos programas e ações voltados à concessão de bolsas de financiamento da Educação Superior fazem parte o Programa IES-MEC/BNDES, o de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

De acordo com o que dispõe o MEC⁸ (2014), sobre a expansão do ensino superior em relação ao REUNI, a meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação até 2018, permitindo o ingresso de novos 680 mil alunos. Para tanto, todas as universidades federais aderiram ao Programa e apresentaram ao Ministério os planos de reestruturação. As ações preveem: aumento de vagas, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. No PROUNI, por meio de financiamento e da renúncia tributária, a universidade privada aumenta seus lucros. Temos um espectro maior quando tocamos neste programa, pois com isenção fiscal promovida pelo governo, o número de cursos, como por exemplo, de Serviço Social, nas universidades privadas expande-se absurdamente, incluindo os à distância - EAD.

A EXPANSÃO EM DADOS E SEUS IMPACTOS NO SERVIÇO SOCIAL

A expansão a partir dos anos 1990 no Brasil deve-se ao papel exercido pelo MEC de formulador de políticas e planos como um processo em que o Poder Executivo centraliza decisões e rejeita canais democráticos com representação de sujeitos da sociedade (IAMAMOTO, 2000, p. 36).

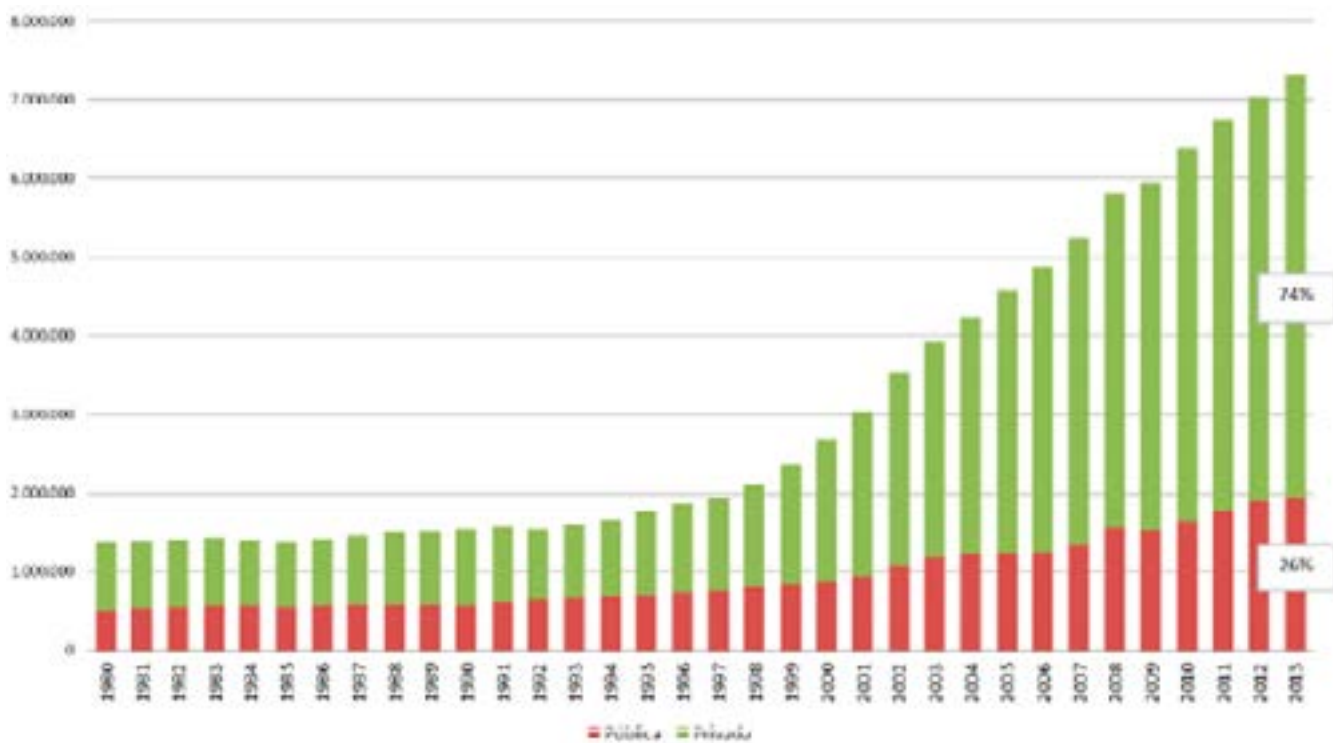
O aprofundamento da mercantilização na educação realizado no Governo FHC mostra um *boom* com relação ao aumento da IES privadas enquanto que, no Governo Lula, apesar da intensificação da educação privada e mercantil com a implementação do PROUNI e do FIES, temos a criação do REUNI como foco na ampliação do número de vagas nas universidades públicas.

Nota-se uma intensificação de investidores, inclusive, internacionais no setor da educação superior privada. Dados obtidos via site do MEC, sobre o Censo da Educação Superior em 2013 apontam essa tendência de mercantilização tendo como base o número de IES privadas em relação às públicas e o número de alunos, conforme podemos observar a seguir:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820. Acesso em 08 set. 2014.

8 As informações sobre a expansão do ensino com o Reuni estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502>. Acesso em 08 set. 2014.

Evolução da matrícula na educação superior por dependência administrativa - Brasil 1980-2013



Fonte: INEP/MEC.

Resumo - Estatísticas Gerais da Educação Superior 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Graduação						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matriculas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.692	31.050	761.732
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matriculas	16.987	489	100	206	181	16.498
Educação Superior - Pós-Graduação Stricto Sensu						
Matriculas	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matricula Total	7.526.681	2.105.042	1.252.952	660.819	191.271	5.421.639
Funções Docentes em Exercício ^{1,2}	367.282	155.219	95.194	48.275	11.750	212.063
Docentes em Exercício ^{2,3}	321.700	152.166	94.354	47.823	11.459	181.302

Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes. Quadro elaborado por Inep/Deed

Notas:

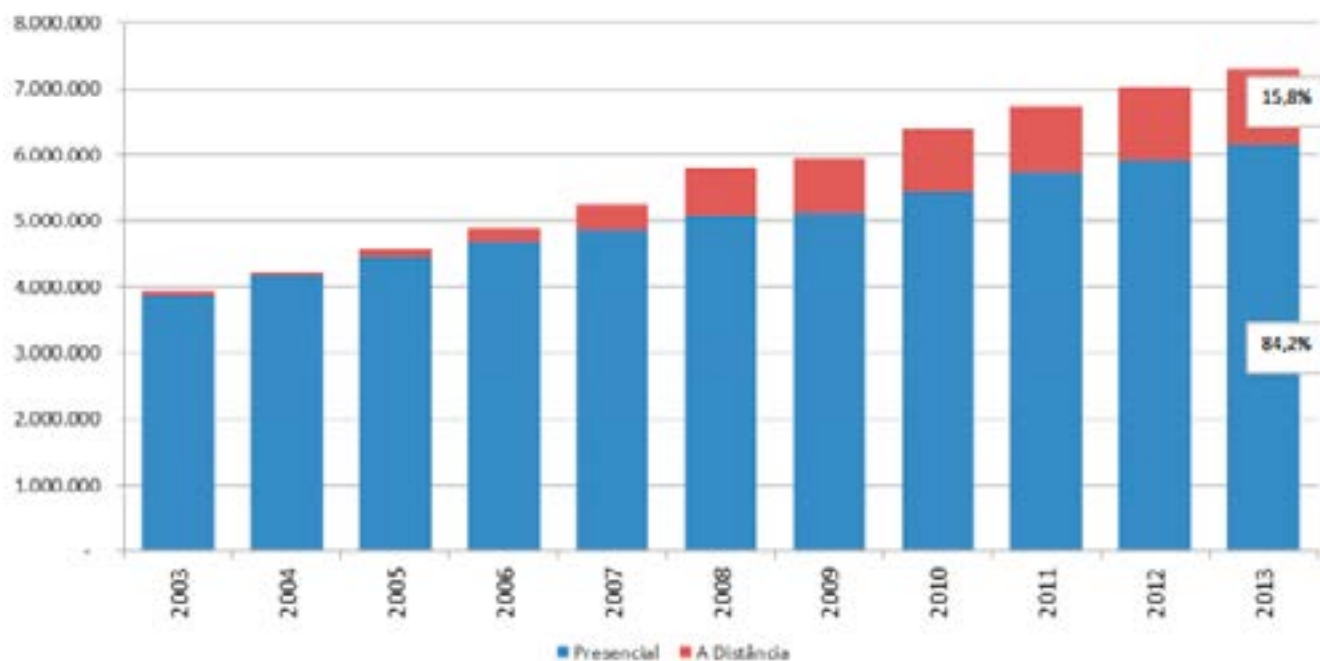
(1) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Stricto Sensu;

(3) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa.

A tabela anterior demonstra o número de matrículas nas IES privadas correspondendo a quase o triplo do número de matrículas nas IES públicas no Censo de 2013. Isso se deve, também, ao acesso de alunos que cursam o EAD, pois uma das metas do PNE (2001-2011), foi a expansão desta modalidade de ensino que, por enquanto, é característica nas IES privadas. Segue abaixo, o gráfico que ilustra esse crescimento.

Evolução da matrícula na educação superior por modalidade de ensino – Brasil 2003-2013



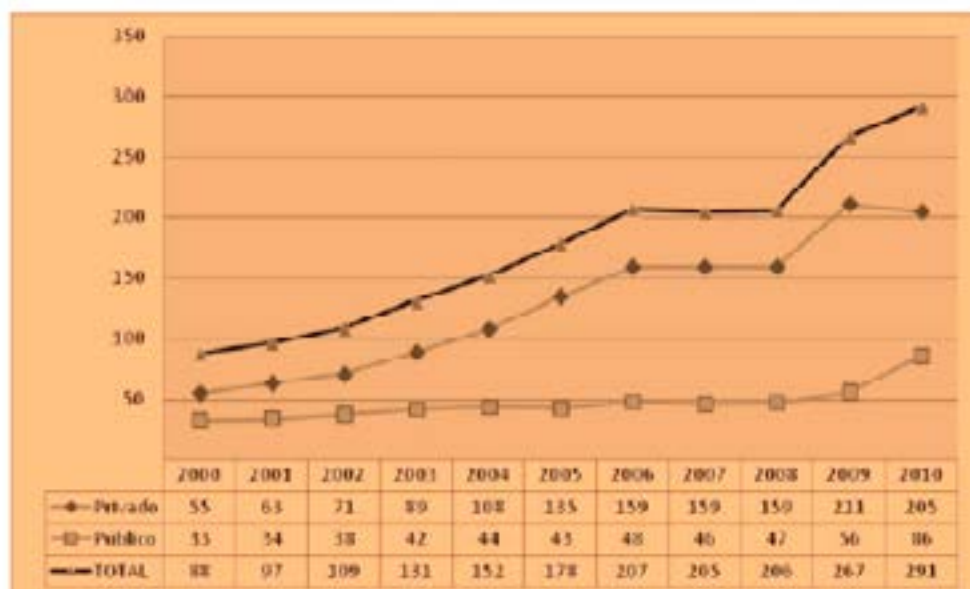
Fonte: e-MEC.

Conforme Parmezani (2013), a mercantilização da educação ocorre em uma perspectiva de resultados voltados aos interesses do mercado, na redução do corpo docente e respectivo rebaixamento salarial/condições de trabalho com forte investimento na educação à distância. Com este cenário de busca pela maximização dos lucros impera a competitividade entre as empresas visando à redução de custos e, em alguns casos, fusão ou aquisições de novas empresas do ramo vem ocorrendo, com ações nas bolsas de valores, fortalecendo uma perspectiva de educação como mercadoria.

A partir dos anos 2000, especificamente nos Cursos de Serviço Social, ocorre uma expansão de vagas sendo estes cursos elencados por Lima e Pereira (2009, p. 41) como “[...] majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias, acompanhando as características do movimento expansionista do ensino superior brasileiro.”

Conforme demonstram os gráficos a seguir, durante o período de 2000 a 2010 a oferta de cursos em IES públicas aumentou 161% sendo que nas privadas o aumento foi na ordem de 273%.

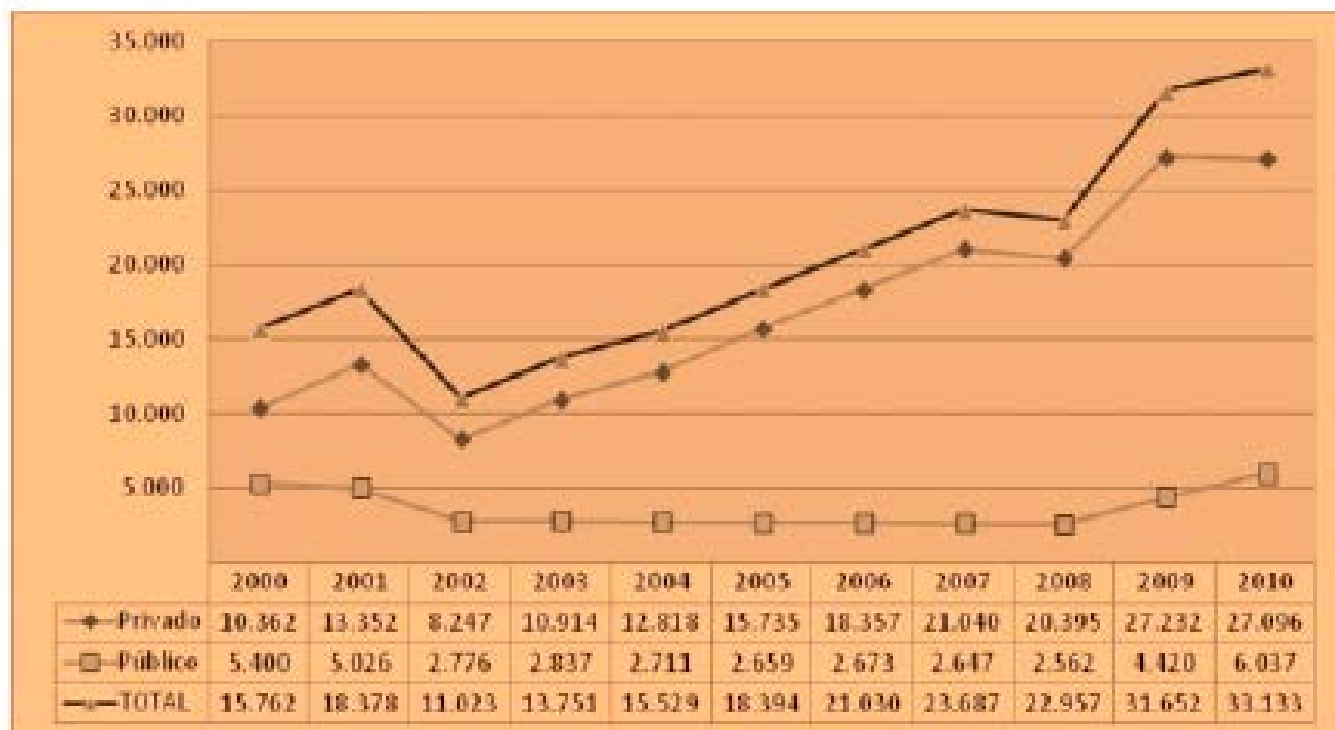
Cursos de graduação em Serviço Social – Brasil, 2000-2010



Fonte: INEP/MEC, SIGRAS/Estação de Trabalho IMS/UERJ do ObservaRH, 2012.

Disponível em: <http://www.obsnetims.org.br/uploaded/4_7_2013_0_Servico_Social.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

Vagas dos cursos de Graduação em Serviço Social – Brasil, 2000-2010



Fonte: INEP/MEC, SIGRAS/Estação de Trabalho IMS/UERJ do ObservaRH, 2012.

Disponível em: <http://www.obsnetims.org.br/uploaded/4_7_2013_0_Servico_Social.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

IES com cursos de Serviço Social (em atividade) por categoria administrativa, por modalidade do curso e número de vagas - novembro/2014

PÚBLICAS				PRIVADAS			
IES (em ambas as modalidades)	MODALIDADE DOS CURSOS POR IES		VA-GAS	TOTAL DE IES (em ambas as modalidades)	MODALIDADE DOS CURSOS POR IES		VAGAS
49	PRESENCIAL	49	4.438	338**	PRESENCIAL	337	61.513
	À DISTÂNCIA	1*	2.760		À DISTÂNCIA	25	69.895

Fonte: e-MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11 dez. 2014.

* A Universidade do Tocantins (UNITINS) é a única Pública Estadual que oferece o Curso de Serviço Social na modalidade presencial sendo contratada por uma empresa privada para a oferta de cursos à distância. O curso via EAD não é gratuito. Porém, essa IES só é contabilizada no tipo de IES pública pela categoria administrativa.

**As IES que contém tanto cursos presenciais como EAD foram contabilizadas uma única vez e não nas duas modalidades.

A aprovação da LDB e suas implicações para o ensino superior afetam a formação em Serviço Social, pois abre canais para a modalidade de ensino à distância que produz uma quantidade massificada de profissionais. Nesta modalidade, a dimensão investigativa é afetada profundamente.

Verificamos constantes mudanças na realidade social frente à expansão/proliferação/massificação do ensino superior em Serviço Social aliada a uma tendência de desvinculação da pesquisa e extensão, mais centralmente nas IES privadas, com poucas (muitas vezes, pelo esforço individual e compromisso de seus docentes) ou, na maioria das vezes, sem possibilidades concretas da pesquisa e extensão. A lógica que impera é a do mercado, em uma formação tecnicista contrariando o projeto de formação profissional protagonizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, assentado nas Diretrizes Curriculares (1996).

O ensino dissociado da pesquisa e extensão revela o papel da universidade como “escolões de terceiro grau” sendo que não há a preocupação com a formação apoiada nesse tripé. Ressalta-se que a precarização da formação está presente também na modalidade de ensino presencial, mas potencializa-se na modalidade EAD.

Dados publicados pelo Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2012 indicam o curso de Serviço Social como sétimo lugar em matrículas e concluintes ocupando a sexta posição em matrículas por gênero, e oitavo lugar no número de ingressantes. Nota-se através dessa ampla oferta de cursos que mais nos parece uma formação em massa com o discurso da “democratização do acesso” ao ensino superior.

Diante da expansão desde a década de 1990, há a partir de 2005 um impulso ainda maior na educação superior com o PROUNI e o FIES estimulando o acesso via mercado e, principalmente no EAD. No Curso de Serviço Social temos o crescimento de vagas disponibilizadas pelas IES como podemos observar nos dados a seguir.

**Número de vagas autorizadas pelo MEC à IES para cursos de Serviço Social (em atividade)
na modalidade EAD – novembro/2014**

INSTITUIÇÃO (IES)	VAGAS AUTORIZADAS	LOCALIDADES
Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR	900	33
Universidade de Uberaba - UNIUBE	55	13
Universidade Estácio de Sá - UNESA	1740	35
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR	21150	469
Universidade Nove de Julho - UNINOVE	500	05
Universidade Paulista - UNIP	60	597
Centro Universitário Newton Paiva - NEWTON PAIVA	2500	02
Universidade Santo Amaro - UNISA	2300	51
Universidade Salvador - UNIFACS	1101	17
Universidade Tiradentes - UNIT	1100	27
Universidade do Tocantins – UNITINS	2760	02
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	4000	278
Universidade de Franca - UNIFRAN	300	25
Universidade Braz Cubas - UBC	400	17
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	2000	20
Universidade Anhanguera - UNIDERP	16800	260
Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN	3000	31
Universidade Potiguar - UNP	249	07
Universidade do Tocantins - UNITINS	2760	02
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	0	94
Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE	500	01
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	2000	55
Centro Universitário UNISEB - UNISEB	5000	115
Centro Universitário do Norte - UNINORTE	100	01
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	1300	47
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG	80	03

Fonte: e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

As entidades da categoria profissional, mais especificamente a ABEPSS e o Conjunto Conselho Federal/Regionais de Serviço Social - CFESS/CRESS demonstraram a preocupação relativa à expansão da EAD, conforme apontam:

[...] o crescimento da modalidade do ensino a distância como uma das marcas mais evidentes da precarização, mercantilização e negação da educação como um direito, apontando, assim, numa perspectiva crítico analítica, o seu claro declínio como política pública brasileira. (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 786).

De uma forma geral, são vários os impactos na formação em Serviço Social. Boschetti (2011, p. 29) elenca alguns fatores, tais como a “[...] forte expansão do ensino privado presencial e à distância, na precarização das condições de trabalho e no fortalecimento da mercantilização.” Iamamoto, no 7º Seminário anual de Serviço Social⁹, expressa sua preocupação com o elevado número de estudantes e os desafios à formação profissional. Levanta hipóteses acerca do crescimento do número de alunos e a falta de qualificação do ensino tendo como consequências a submissão dos profissionais às normas do mercado criando condições para o voluntariado, a despolitização da categoria profissional, o desemprego, a redução do piso salarial e a insegurança no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as exigências da profissão faz-se necessária a reflexão da importância da formação profissional com qualidade dentro de um contexto de expansão do ensino superior em Serviço Social que atenda ao perfil profissional disposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, com conhecimentos voltados à análise crítica da realidade. Com este sentido, uma clara defesa de não flexibilização da formação para atender aos requisitos que o mercado de trabalho exige já que não é este o projeto de formação profissional defendido pela categoria profissional.

As entidades representativas da categoria profissional - ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO tem sido fundamentais na construção de estratégias para o enfrentamento dos desafios impostos pela expansão do ensino superior e suas repercussões na formação profissional em Serviço Social. Essa união vem a fortalecer a categoria profissional formada por UFAs, profissionais e discentes em “[...] um projeto de sociedade comprometido com os princípios da liberdade, da defesa dos direitos humanos, do aprofundamento da democracia, da equidade e da emancipação humana.” (CFESS, 2013, p. 4).

A luta contra a precarização do ensino por meio de várias ações, dentre estas as construídas nos espaços coletivos como as Oficinas Nacionais e Regionais da ABEPSS, nos Encontros Nacional/Descentralizados e Regionais do Conjunto CFESS/CRESS e movimento estudantil reafirmam o compromisso político e acadêmico com uma formação de qualidade, pública, laica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

9 Marilda Vilela Iamamoto. Mesa no Seminário Nacional de Serviço Social, maio de 2014.

ABEPSS; CFESS. **As entidades do Serviço Social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político.** Revista Serviço Social & Sociedade, n. 108, p. 785-802, 2011.

ABEPSS; MEC. Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social (1999). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf>. Acesso em 25 nov. 2014.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete Salette. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. In: **Revista Temporalis**, Brasília, p. 81-98, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. **Lei Federal nº Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2014.

CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Vozes, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: **Revista Temporal – Reforma do Ensino superior e Serviço Social.** Brasília, I, jan./jun. 2000.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **A política de educação superior e a formação Profissional em Serviço Social: reflexões para o debate.** *Argumentum*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 284-299, jul./dez. 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15, p. 31-50, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

MEC. **Censo da Educação Superior 2013.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 08 dez. 2014.

PARMEZANI, Eliane. Ensino Superior privado sob domínio do capital estrangeiro. **Revista Caros Amigos**, São Paulo, ano XVI, n. 192, p. 16-19, 2013.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas.** São

Luís, número especial, p. 323-331, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/.../819>>. Acesso em: 17 set. 2014.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SERVIÇO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Carla do Nascimento Santos Morani¹

Cristiane Queiroz Leite Carvalho²

INTRODUÇÃO

A Educação Superior Pública, especialmente desde o final do século XX, vem sofrendo crises e desafios que afetam não só a universidade, como também os direitos e as políticas sociais conquistados pela classe trabalhadora. A “Reforma” da Educação Superior, que vem sendo implementada desde 1995 (com mais ênfase a partir do governo Lula da Silva) pelo Ministério da Educação segue a dinâmica dos organismos multilaterais, que impõe uma nova racionalidade para a Educação e, conseqüentemente para a formação profissional. Esta relação não está desassociada das condições políticas que caracterizam a realidade brasileira, dentre as quais destacamos a relação entre o Estado e a sociedade civil que, embora tenha ampliado, subordina as relações sociais à lógica do mercado, sem nenhum sentido de coisa pública.

Nesta direção é importante considerar alguns aspectos que podem contribuir para a análise crítica deste processo, que, neste artigo, foi organizado em dois momentos, a saber: a educação superior brasileira na contemporaneidade, suas tendências, e as tensões entre a política de educação superior e projeto profissional do Serviço Social.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

A partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas desenham um novo patamar de relacionamento do Estado com a sociedade civil, com novos contornos institucionais em função da descentralização de suas ações e da articulação de ações e responsabilidades entre os distintos entes governamentais (governos federal, estadual e municipal). Esses impactos que a mudança da agenda pública trouxe para a organização das políticas públicas, bem como para a organização da ação estatal, se constitui um ponto de partida para a análise da Política de Educação Superior, sobretudo com a adesão do Brasil ao conjunto de propostas orientadas para garantir um programa rigoroso de ajuste

1 Assistente Social, professora Adjunto Mestre I do curso de Serviço Social da UNIGRANRIO e Doutoranda em Serviço Social no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS/UERJ). karlansantos@hotmail.com

2 Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela Universidade de Brasília – UNB. crisquey@ig.com.br

econômico, formuladas num acordo global que foi denominado de “Consenso de Washington”, no qual foram propostas reformas de cunho neoliberal. O discurso apresentado relaciona a modernização com a não intervenção do Estado no mercado, além da privatização das empresas estatais por não serem lucrativas.

Neste sentido, é importante compreender que a relação entre Estado e sociedade civil é uma relação de disputa pela hegemonia e de mediação entre as diversas instâncias de exercício do poder na sociedade e, portanto, tal relação implica compreender em que medida o esvaziamento da política na vida social é parte integrante da hegemonia do capital que subordina as diferentes instâncias da vida social à lógica da mercadoria. A política social envolve o grau de desenvolvimento das forças produtivas e as correlações de forças e é desta forma que ela se estabelece e se modifica, a partir das transformações das relações de apropriação econômica, como também do exercício da dominação política.

Buscar situar a política pública frente aos processos de reorganização do Estado implica contextualizá-la num ambiente contrarreformista. Ao longo dos anos 1990, em tempos de reação burguesa e neoliberalismo difundiu-se amplamente uma campanha em torno de “reformas”. Contudo, tratou-se de “reformas” orientadas para o mercado, já que o discurso neoliberal argumentava que os problemas no âmbito do Estado eram considerados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida no Brasil desde o início da década de 1980.

A Política Educacional apresenta algumas marcas do conjunto das políticas sociais afirmadas pelo ideário neoliberal. São elas: o desenvolvimento das ações focalistas em detrimento de uma universalização do acesso à educação; o paralelismo dos programas assistenciais em relação ao desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado; a implantação de reformas sem o estabelecimento de diálogo e espaços de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada, com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; a descentralização administrativa através do processo de municipalização da rede de serviços educacionais; incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs) como coparticipantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (ALMEIDA, 2011).

Diante do exposto, verifica-se que o sistema educacional vem se modificando significativamente nas últimas duas décadas do século passado, tendo em vista atender às exigências dos organismos internacionais e/ou a lógica do capital. O discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, e deixa claro que, para garantia do acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado. Essa redução da contribuição do Estado no financiamento da educação superior também busca acenar a responsabilidade das instituições de ensino superior para prover seus próprios recursos, através de uma proposta de autonomia para as universidades que atribui uma lógica empresarial à universidade brasileira.

A transformação da educação superior em mercadoria educacional é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado em curso. Desde 2000, ela vem ocorrendo

sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços - GATS³, através das seguintes ideias: gestão, qualidade e a velocidade da informação; economia baseada no conhecimento que exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação; a universidade para sobreviver deve estar a serviço da sociedade de informação; a substituição do paradigma institucional pelo paradigma empresarial a que devem estar sujeitas as universidades públicas e privadas. Essas ideias presidem à “reforma” da educação, conforme proposta pelo BM, que demonstra uma submissão do sistema educacional ao âmbito estritamente econômico. Diante deste cenário, o que se observa é a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto mediante o pagamento.

Lima (2012) destaca que o processo crescente de privatização da educação superior vem acompanhado de um discurso de “democratização” deste nível de ensino, mas, evidencia uma ruptura com o princípio da universalidade ao acesso da educação, defendido historicamente pelos movimentos sindicais e sociais latino-americanos. A defesa da expansão da educação superior faz parte das lutas históricas da Campanha em defesa da Escola Pública, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, hoje, a retomada das ações políticas pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública no Rio de Janeiro reafirma a necessidade urgente de uma política de expansão do ensino superior pautada na defesa intransigente da educação pública e gratuita e do financiamento público exclusivo para as universidades públicas.

Cumprе ressaltar que o crescimento de unidades de ensino superior, sobretudo privadas, aparece articulado com o movimento do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior, via setor privado e não confessional, que dentre outras formas, acontece através de iniciativas que ampliam o papel do mercado na comercialização da educação superior no setor de serviços. Outro aspecto importante sobre o empresariamento da educação diz respeito à privatização interna nas universidades públicas, que se expressam através de cursos pagos, fundações de direito privado e Lei de Inovação Tecnológica. A condução dessa privatização pelo Governo Federal (de Fernando Henrique Cardoso a Lula da Silva) se materializa através da criação de um arcabouço jurídico que compreende:

(o Decreto Presidencial 5.205/04 que regulamenta a ação das fundações de direito privado nas universidades públicas e a Lei de Inovação Tecnológica – 10.973/04 – são importantes referências desta privatização interna). Estas ações demonstram, portanto, a configuração de um determinado “perfil” de trabalhador docente: os empreendedores. Um docente que, na condição de *empresário de si mesmo*, capta recursos públicos e privados no lucrativo “mercado educacional” criado no interior da universidade pública. (LIMA, 2012, p.16, grifo nosso).

No que se refere ao produtivismo que condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação, Lima (2012) faz referência a Bosi (2005, 2007 e 2009) e traz elementos centrais para compreender os rebatimentos da política de pós-graduação e pesquisa no Brasil na intensificação do trabalho docente e para a expansão da educação superior na primeira década deste século. Dentre eles, destacamos: a

3 O GATS tem como objetivo promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação das barreiras comerciais na área da educação. Para mais informações, consultar: Santos, 2010, p. 31-39.

questão do produtivismo materializa o padrão mercantil de produção do conhecimento, pois compreende o próprio ato produtivo; a redefinição das atribuições e a privatização dos meios de produção do trabalho docente (livros, laboratórios, computadores) não são mais viabilizados, em sua maioria, pela universidade, mas pelos docentes que concorrem a bolsas de produtividade; a estratégia utilizada para a difusão dessa “cultura de produtividade/desempenho” é a política de avaliação difundida e monitorada pelos órgãos de fomento: na graduação, pelo SINAES; na pós-graduação, pelas notas atribuídas aos programas de pós-graduação pela CAPES e na produção docente conduzido pelo sistema Qualis da CAPES, o que evidencia a competitividade entre instituições, programas e docentes, representando perda de autonomia e a subsunção do trabalho intelectual à lógica mercantil.

Desta forma, ressaltamos o campo educacional como um espaço de interesses das distintas forças sociais a partir da dimensão estratégica da educação no âmbito cultural e produtivo. A luta pela educação constituiu-se em uma das expressões da questão social exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento de certas necessidades que deixaram de pertencer exclusivamente à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública. Assim, pensar os espaços sócio-ocupacionais do(a) assistente social, neste caso, o profissional docente, requer como um importante desafio a necessidade de compreender a complexidade dos processos políticos que os particularizam a formação profissional e requer inscrevê-los na totalidade histórica dos processos sociais a partir das formas assumidas pelo capital na dinâmica da acumulação no cenário da crise mundial. Os espaços ocupacionais têm raízes nesses processos e refratam as condições de trabalho presentes na sociedade brasileira que potencializam a produtividade e a intensificação do trabalho. (IAMAMOTO, 2009).

TENSÕES ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROJETO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

Conforme ressaltamos no item anterior, a incidência das políticas neoliberais tem determinado fortemente as políticas educacionais no Brasil, como em outros países, que vem apresentando o sistema de privatização do ensino e da exclusão cada vez mais rápida do Estado e de suas obrigações com a Educação e seu financiamento. Tal posicionamento, portanto, traz a exigência de olharmos para os desafios da formação profissional, uma vez que a formação dos professores, a avaliação institucional, a definição conceitual em relação a educação para a pesquisa ou para o mero ensinar, são discussões que perpassam tanto o processo de formação quanto o cotidiano profissional do docente em Serviço Social.

A atual Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) traz como finalidade da Universidade a criação de conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento, através da junção entre ensino, pesquisa e extensão, levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações, num mundo em constantes mudanças. No entanto, é importante distinguir ensino de Educação, para que o direcionamento da Educação não seja um mero treinamento, capacitação ou reciclagem, desconsiderando-a enquanto espaço de construção de conhecimento, o saber pensar; o aprender a aprender; a reconstrução constante; a aprendizagem emancipatória e a pesquisa.

No que se refere à formação e atuação profissional do Serviço Social na realidade brasileira, ao

fazemos um resgate sobre a sua trajetória, veremos que as mesmas passaram por processos ideológicos e ajustes aos processos sociais, no qual nem sempre possuíram um mesmo direcionamento, ficando inclusive por muito tempo sem ter um projeto de profissão e de formação profissional, servindo única e exclusivamente aos interesses do sistema capitalista, voltando-se para à efetivação de um trabalho “alienado”, subsidiado por uma análise endógena da profissão, que é possível ser observado em seus códigos de ética até a década de 1980.

O movimento realizado pela categoria, que seria contrário a esse posicionamento da formação e exercício profissional do assistente social só ocorreu nos anos de 1990, a partir de um amplo movimento da categoria profissional na década de 1980, que deu origem a nova Lei de regulamentação da profissão de 1993 (8.662), ao Código de Ética de 1993 e as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 e 1999, que traz consigo conhecimentos para uma reflexão ética, com base na democracia e na liberdade como pressuposto fundamental para a construção de uma nova ordem societária que se oponha à discriminação e à exploração do próprio sistema capitalista, bem como do processo de socialização.

Além das modificações acerca do posicionamento da profissão e da perspectiva de rompimento com a visão endógena da profissão, percebe-se no âmbito da formação profissional o reconhecimento da profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo voltada para lidar com a questão social no mundo capitalista por meio das políticas sociais, no qual a ação profissional ou a prática profissional é o próprio trabalho e, por isso, não pode ser pensada de forma desvinculada do processo de trabalho, buscando contemplar a articulação entre atuação e formação profissional (IAMAMOTO, 2005).

Essa posição das diretrizes curriculares da Associação Brasileira de ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) apresentam elementos para o reconhecimento por parte dos assistentes sociais, do produto do seu trabalho profissional em suas implicações materiais, ideológicas e econômicas. Considera que o processo de trabalho do assistente social se dá como qualquer trabalho, em um processo, que pressupõe matéria-prima, os meios de trabalho e o produto final, tendo como foco central a questão social. Além do entendimento do Serviço Social, nas suas determinações sócio-históricas e ideológicas, e da sua necessidade de inovar as respostas profissionais no enfrentamento da questão social, o que exige segundo as diretrizes curriculares, capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. E, também, da valorização da sistematização e da dimensão investigativa como parte da formação exercício profissional do assistente social.

Levando em consideração os dados do MEC/Inep (2012) sobre o número de instituições de educação superior na atualidade, por categoria administrativa (pública/privada) segundo a região geográfica, o Rio de Janeiro, faz parte da região que possui o maior número de instituições de ensino superior, conforme demonstra a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR		
REGIÃO	PÚBLICA	PRIVADA
NORTE	28	126
NORDESTE	65	379
SUDESTE	143	1.030
CENTRO-OESTE	19	217
SUL	49	360
Questões psicológicas		9
Base deficitária do ensino médio		9
Cognitiva		2

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Diante do exposto, ao realizar pesquisa sobre as instituições de ensino superior com curso de Serviço Social cadastradas no Ministério da Educação (MEC) neste Estado, foi identificado que o mesmo possui 33 instituições de ensino superior. Destas, 10 são centros universitários; 4 são faculdades e 19 são universidades. A classificação administrativa demonstra que somente 5 são públicas, totalizando em 28 as instituições privadas.

No que se refere ao âmbito municipal do Rio de Janeiro, são 20 instituições de ensino, sendo 6 Centros Universitários; 1 faculdade e 13 universidades. Sobre a classificação administrativa, veremos que possui 3 públicas e 17 privadas.

Embora os dados na esfera estadual e municipal do Rio de Janeiro demostre que a maioria das instituições de ensino superior com curso de Serviço Social sejam universidades, traz uma dualidade em sua particularidade, primeiro no que se refere a exigência na sua organização e regras de funcionamento, que deve estar de acordo com a classificação das instituições de ensino superior do MEC e, segundo pela sua natureza administrativa, pois a maioria se configura no âmbito privado. Soma-se a isso também as questões da sua modalidade, no qual já existem 12 cursos de Serviço Social a distância no Estado do Rio de Janeiro, sendo 9 no âmbito municipal.

Os questionamentos apresentados acerca da organização do ensino superior e dos cursos de Serviço Social, sinalizam aspectos que podem levar a formação profissional a seguir logicas diferenciadas, tanto no que diz respeito a perspectiva de formação defendida pela ABEPSS e a sua organização nos cursos apresentados nas diversas classificações administrativas e modalidades de ensino superior, como na configuração do estágio supervisionado que é um dos requisitos para a formação de assistentes sociais. Tais distinções se colocam por se configurar em espaços que atravessam interesses antagônicos e

lógicas diferenciadas e compreensão distinta sobre estágio, embora o exercício da supervisão se insira no trabalho do assistente social.

Entendemos portanto, que ao mesmo tempo em que esses espaços guardam particularidades em relação ao exercício efetivo da formação profissional, pela diversidade de sua organização administrativa e pedagógica, podem levar a formação profissional do assistente social a ser seguida por práticas e procedimentos dirigidos à sua própria regulação em relação aos processos sociais, trazendo assim rebatimentos na formação e exercício profissional do assistente social. O que se soma a percepção da resistência dos profissionais para coordenar estágio e supervisionar alunos-estagiários, acompanhada pela sua compreensão enquanto sobre-trabalho, pela concepção de supervisão de estágio enquanto espaço de apreensão do “Saber fazer”, do “como fazer” da profissão ou da apreensão técnica da operacionalização das políticas sociais setoriais, bem como do tratamento do estágio enquanto um mero cumprimento curricular de exigência de carga horária.

Outra questão é a precarização das condições de trabalho dos docentes e assistentes sociais, sejam eles vinculados a unidade acadêmica ou de campo de estágio, que vem sendo contratados temporariamente ou parcialmente, por tempo determinado ou por programas, sofrendo redução da jornada de trabalho e de salário, possuindo muitas das vezes um duplo vínculo, por conta do baixo salário, o trabalho em regime de plantão dentre outras formas, bem como a lógica produtivista, sob a exigência de metas de atendimento, seguida da operacionalização e administração de políticas sociais setoriais que não tem a demanda do usuário como prioridade e nem muito menos do Projeto Ético-político defendido pelo Serviço Social. Espaços institucionais estes, que ao se encontrarem como participantes e responsáveis pela formação profissional de Assistentes Sociais, muita das vezes se focam na dimensão controlista, gerencial, administrativa e burocrática do exercício profissional, não levando em consideração a dimensão pedagógica da supervisão.

Essa realidade, nos leva a refletir sobre os valores e objetivos dessas instituições e em que medida os mesmos podem influenciar na condução na formação em Serviço Social, tendo em vista a sua autonomia na administrativa.

Desde o ano de 2008, a ABEPSS (Associação brasileira de ensino e pesquisa em Serviço Social) vem buscando consolidar a implementação de uma Política de Estágio, buscando articular as entidades representativas da categoria, em defesa do estágio qualificado. O seu objetivo se encontra em torno da superação dos desafios encontrados para a organização do estágio e da supervisão. Estes articulados, tanto aos princípios da Resolução nº 533 do CFESS, aprovada em 25 de setembro de 2008 (Lei nº 11.788), que considera o estágio como obrigatório ou não obrigatório; como na proliferação de cursos de Serviço Social com ensino a distância, com base no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei e Diretrizes Base da Educação Nacional- LDB) e Política Nacional de estágio da ABEPSS que entrou em vigor em 2010, com a delimitação dos papéis dos atores envolvidos na organização do estágio em Serviço Social.

Outra ação que vem sendo empreendida pela categoria profissional foi a publicação pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) do primeiro volume do documento sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social em 2011 e o segundo volume em 2014, que busca dá visibi-

lidade a dados e informações acerca de irregularidades verificadas pela fiscalização dos CRESS de todo o Brasil nas instituições que oferecem essa modalidade de ensino.

Diante das questões que vem atravessando a formação profissional, sobre o exercício da docência em Serviço Social, implica em identificar quem educa os educadores? Verificar e analisar como se dá ou como vem se dando a educação dos educadores? Esses questionamentos partem do princípio de que nem todos os cursos de mestrado e doutorado possuem o viés acadêmico, no entanto, muito, além disso, é como vem sendo tratado isso no âmbito da profissão. Será que os programas de pós-graduação *stricto sensu* vêm direcionando seus conteúdos de forma articulada ao exercício da docência no ensino superior? Será que são oferecidos conteúdos sobre práticas pedagógicas, tanto no que se refere à docência como na atuação profissional do assistente social?

Entendemos por prática pedagógica não somente como algo voltada basicamente para a questão da organização/reorganização da cultura, que nos termos de Gramsci quer dizer “[...] a direção intelectual e moral da sociedade capitalista.” (apud COUTINHO, 1990). Portanto, a função pedagógica do Serviço Social é pensar a atuação do assistente social nos espaços sócio-ocupacionais não só como este agente de mediação da cultura, mas também como agente que, ao mediatizar serviços sociais, desempenham também, prática educativa e emancipatória dos usuários dos serviços sociais oferecidos nesses espaços.

Com base nos princípios da formação profissional do assistente social podemos apontar cinco exigências para a qualidade da formação profissional em Serviço Social: A primeira é sobre a estrutura e lógica da instituição educacional; a segunda é a estrutura do projeto pedagógico do curso; a terceira é o perfil do docente e seu entendimento sobre a profissão, tendo em vista que pela diversificação de conteúdos exigidos na Diretriz curricular da ABEPSS, nem sempre serão ministrados por assistentes sociais; a quarta é sobre a concepção de educação dos docentes e a quinta é referente à linguagem e as didáticas pedagógicas utilizadas por eles.

Somam-se a tais demandas, a importância da realização de colegiados para planejamento pedagógico, de forma a favorecer na articulação dos conteúdos ministrados nos respectivos períodos da graduação com a disciplina âncora que deve trabalhar os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da profissão, seguidos pelo viés da articulação entre teoria e prática, entendendo-a enquanto indissolúveis e também a valorização da pesquisa e extensão como componentes da formação e exercício profissional.

Para tanto, se encontra a exigência de utilização de um referencial teórico-metodológico consistente, que favoreça a apreensão crítica sobre a organização socioeconômica da realidade brasileira, suas relações sociais, o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social do trabalho e as demandas postas para a sua atuação profissional, frente às racionalidades das políticas sociais (ALMEIDA; ALENCAR, 2011). E também que valorize a dimensão pedagógica do exercício da profissão, para que percebam a nuance ideológica que direciona o pensar e o agir do profissional de forma a não produzir profissionais tecnicistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou demonstrar que as dimensões da Política de Educação superior incidem sobre o trabalho institucional e sobre a atuação do/a assistente social docente no âmbito da formação profissional, que também acaba tendo que se subordinar à lógica da produção capitalista, ainda que se deem no campo da produção de serviços e que não adquirem a forma de mercadoria.

Desta forma, verificamos que os desafios da formação profissional não prescindem das determinações que incidem sobre o mundo do trabalho e das condições objetivas que particulariza a educação superior, devendo ser compreendido articulado à estrutura organizacional complexa do ensino superior e as particulares relações de trabalho em que se inscreve.

O processo de formação profissional em Serviço Social deve levar em consideração a finalidade estabelecida nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e 1999 e não seguir uma posição fragmentada sob o discurso de que na teoria é uma coisa e na prática é outra. Além disso, encontra-se a necessidade de direcionamento do estágio e da supervisão no processo de formação profissional, que possibilite a o aluno-estagiário o acompanhamento do trabalho do assistente social nos espaços sócio ocupacionais e a apreensão de como se apresenta as três dimensões da atuação *profissional: Ético-político, teórico-metodológica e técnico-operativa no fazer profissional do assistente social*.

Consideramos também, a importância de compreender a formação profissional a partir da valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão, buscando a articulação com as demandas posta para a profissão e a exigência de um dos princípios fundamentais da profissão de Serviço Social que é o "Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional." (Código de Ética do Assistente Social, 1993), com base em uma perspectiva investigativa, de sistematização e de produção de conhecimento sobre a prática profissional.

REFERÊNCIAS

ABESS; CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS, n. 7**, São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de Alencar. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

COLETÂNEA DE LEIS E RESOLUÇÕES. Assistente Social: Ética e direitos. 5. ed. Rio de Janeiro: 2008. V. 1.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e as Ciências Sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 9, n. 34, dez. 1990.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O significado do trabalho do assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 342-375, 2009.

INEP. **Censo 2012**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2015.

MEC. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Org.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES PARA UMA ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Andreza Mendes Fachina¹

Cátia Aparecida Spagnol²

Lúcia Aparecida Parreira³

Maria Cristina Piana⁴

INTRODUÇÃO

A política educacional vem sendo um tema amplamente discutido em todos os ambientes sociais, uma vez que está ligada diretamente ao homem e seu convívio em sociedade.

[...] a educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, mas também é uma área estratégica de atuação do Estado. Neste sentido, a política de educação, como política educacional, é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes [...]. (MARTINS, 2007, p. 21).

Nas sociedades primitivas, os homens apropriam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam novas gerações, ou seja, o homem se apropria da natureza e a transforma de acordo com suas necessidades, e para continuar existindo ele precisa produzir

1 Professora especialista do Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro “Victório Cardassi” (IMESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Família “Padre Mario José Filho” no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social (GEDUCAS). E-mail: andreza_fachina@yahoo.com.br.

2 Professora especialista do Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro “Victório Cardassi” (IMESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Família “Padre Mario José Filho” no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos I – Grupo de Estudos e Pesquisa do Serviço Social na área da Educação (GEPESSE) da UNESP/Franca – SP. Tel. (17) 99149-6648. E-mail: catia_educ@hotmail.com.

3 Psicopedagoga, Doutora em Serviço Social, mestre em Educação, docente das Licenciaturas do Instituto Superior de Educação – UNIFEB e coordenadora da área de Humanas (Curso de Pedagogia). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Famílias Prof. Dr. “Pe. Mário José Filho”/UNIFEB. E-mail: luciaparreira@uol.com.br.

4 Doutora e Mestre em Serviço Social pela UNESP. Docente do Curso em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Campus Franca. É membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Famílias - GEPEFA da UNESP/ Franca - SP, do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação Profissional em Serviço Social - GEFORMSS e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a dimensão educativa do trabalho social – GEDUCAS. Colaboradora na Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social e professora colaboradora do Projeto FAFAMI (Falar de Família: é familiar). Tel. (17) 98114-9082 E-mail: crispiana@uol.com.br.

sua própria existência, o que implica no desenvolvimento de formas e conteúdos, sendo um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p. 2).

Saviani (2011, p. 2) aponta que, nas sociedades antiga (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal), com a apropriação privada da terra, principal meio de produção, surge a classe que vive do trabalho alheio, portanto, uma classe que dispunha um tempo ocioso, já que não trabalhavam, diferente daqueles que viviam do próprio trabalho. Neste período, se desenvolve um tipo de educação diferenciada com o objetivo de preencher o tempo de forma digna, daqueles que eram ociosos, ou seja, da classe dominante.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a palavra escola que vem do grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo. Deste modo, esta educação diferenciada centrada nos exercícios físicos, música, arte da palavra e nas atividades intelectuais era reservada a minoria, a elite. (SAVIANI, 2011, p.2).

Sendo assim, a escola como a instituição criada pelos homens para construir e reconstruir um saber histórico transforma-se conforme as concepções de cada época e contexto social. Ou seja, é a concepção de homem e sociedade que orientam a concepção de educação (DOURADO, 2006, p. 27).

É importante evidenciar a educação como afirma o autor:

[...] não podemos aceitar o todo-poderosismo ingênuo da educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito e através também da educação (FREIRE, 2001, p. 102, *apud* MARTINS, 2007).

É nesta perspectiva que a população menos abastada se manifesta e idealiza suas reivindicações para o acesso ao ensino de qualidade para todos exige-se um novo modelo de ensino e com isso de escola. Nesse modelo busca-se assegurar às famílias e às comunidades o direito e o dever de participarem da ação educativa.

Nesta perspectiva surgem os seguintes questionamentos: como esse processo de contextualização da educação deve ser realizado? Como garantir a participação da família da escola? Que profissionais podem contribuir nesse processo?

A FAMÍLIA NA ESCOLA

Nóvoa, ao discutir a relação escola/sociedade, destaca que “[...] o reforço da ligação entre dois vértices do triângulo, os professores e o Estado, conduziu a marginalização do terceiro: famílias/comunidades”. Entretanto, frente aos novos desafios a serem enfrentados pela educação “[...] repensar a escola hoje é, antes de mais nada, resgatar para o cenário educativo as famílias, pois a escola por si só não é capaz de transformar a sociedade.” (1998, p. 1).

Nesse sentido, o entendimento das transformações ocorridas com as famílias, permite a todos a rever a história em sua dinamicidade, como José Filho (2007, p. 36) apresenta:

E para isso pressupõe compreender as diferentes formas de famílias em diferentes espaços de tempo, em diferentes lugares, além de percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e no mesmo espaço de tempo. Essa percepção leva pensar as famílias sempre numa perspectiva de mudança, dentro da qual se descarta a idéia dos modelos cristalizados para se refletir as possibilidades em relação ao futuro.

No decorrer da história da educação, percebemos como a igreja e posteriormente o Estado monopolizaram o campo educativo impedindo a intervenção de outros atores sociais. Com várias justificativas a família foi aos poucos sendo afastada da ação educativa (NÓVOA, 1998, p. 11).

Com isso, racionalizou-se o ensino ao invés de reinventar, criaram-se salas de aulas com reprodução de rigidez e educação de moda, sem mobilidade na ação pedagógica, ou seja, as ações realizadas no âmbito escolar ao longo da história sempre sofreu com as ações “revolucionárias, doutrinárias e salvadoras” elaboradas de forma distante da realidade do cotidiano da escola implantadas de forma arbitrária por um governo minimizador que se limita apenas em reproduzir a lógica capitalista, de manutenção para mercado de trabalho. (SALVIANI, 2003).

Contudo, as novas demandas sociais “[...] obrigam a escola a repensar a sua própria ação e a forma como pode contribuir para aumentar ou para diminuir as desigualdades sociais.” (NÓVOA, 1998, p. 11). Nessa perspectiva surge no campo da educação o princípio da gestão democrática do ensino.

Entendermos a gestão democrática não apenas na dimensão administrativa, mas também como uma prática social em disputa, ou seja, como resultado de um ato político que envolve a comunidade local e escolar no processo de construção do cotidiano escolar. Ou seja, a gestão democrática se estabelece com a participação de estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola, na elaboração e efetivação de seus projetos (DOURADO, 2006, p. 49).

Nas novas políticas públicas a família é chamada para o universo escolar, a participar das decisões que orientam a educação de seus filhos. Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, o Estado veio contribuir com o restabelecimento dos laços entre a escola e comunidade/família ao estabelecer, na forma de lei, o princípio da gestão democrática do ensino público. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao fixar “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3º, inciso VIII) e os princípios da gestão democrática a serem efetivados:

Art. 14º. 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:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todavia,

A participação é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão (DOURADO, 2006, p. 60).

Sendo assim, a participação é um processo construído diariamente e coletivamente, que necessita de condições e mecanismos favoráveis para que se torne realidade (DOURADO, 2006, p. 61).

Pensando nisso e nas dificuldades enfrentadas pela escola para trazer a família e comunidade para dentro do debate educativo percebemos no trabalho interdisciplinar uma estratégia de grande valia.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO ESPAÇO EDUCACIONAL

A participação da família no universo escolar constitui um grande desafio da escola contemporânea. Portanto, cabe à escola, o Estado e a sociedade investirem na ação coletiva e no estabelecimento de parcerias entre as diferentes áreas do conhecimento.

A Constituição de 1988, no art. 205, além de também destacar o papel da família na educação coloca que ela deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, toda a sociedade deve de alguma maneira contribuir com o desenvolvimento da pessoa.

De acordo com Martinelli (1998, p. 141), “[...] temos todo um potencial de trabalho como educadores, como veiculadores privilegiados de informação. Somos educadores no sentido pleno do termo, trabalhamos com a consciência, com a linguagem que é relação social.” Assim partimos do pressuposto que o assistente social tem muito a contribuir no trabalho interdisciplinar, por sermos o profissional habilitado para desvendar a realidade e analisá-la criticamente, sem subterfúgios ou manipulações ideológicas.

Trabalhar a interdisciplinaridade dentro do ambiente escolar perpassa por compreendermos outras profissões e como o sistema educacional está organizado, assim como estar atento às transformações e dinâmica da sociedade, possibilitando que outras profissões também compreendam nosso trabalho. “Não vamos perguntar o que nos separa do psicólogo, o que nos separa do pedagogo, do médico, ao contrário, vamos perguntar o que nos iguala a eles e no que podemos nos fortalecer como coletivo.” (MARTINELLI, 1998, p. 146).

Com base nisso, todos os setores sociais podem articular-se à escola para a promoção de um trabalho ético e profundo, possibilitando assim, mudanças eficazes e necessárias dentro dos novos desafios da educação em uma construção coletiva.

Percebendo a importância e a necessidade do trabalho interdisciplinar, destacamos a importância da atuação do Assistente Social na escola como mediador entre ela e a família.

Neste sentido, ressaltamos que o assistente social deve estar atento ao contexto histórico e transformações vividas pelas famílias, sabendo que fazemos parte de uma sociedade dinâmica e, portanto nos transformamos. Acompanhar as transformações da família torna-se imprescindível para compreendê-la e trabalhar uma possível relação dialógica com a escola.

O trabalho integrado das áreas do conhecimento pode contribuir com o trabalho educativo ao oferecer bases teóricas, metodológicas, éticas e técnicas operacionais para o atendimento humanizado e individualizado, que respeita as peculiaridades próprias de cada indivíduo, por ter autonomia para atuar diretamente com a população nas comunidades e dispor de meios para lutar por uma educação de qualidade.

O ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Pensar na atuação do Serviço Social na contemporaneidade exige um olhar crítico do mundo contemporâneo, onde esse olhar nos leva a perceber que a questão social atual não difere do passado, apenas se manifesta em um contexto diferenciado, onde exigirá que o profissional desenvolva ainda mais a capacidade de decifrar a realidade para a realização de um trabalho interventivo que preserve os direitos do cidadão.

Pensar o Serviço Social na contemporaneidade requer os olhos abertos para o mundo contemporâneo para decifrá-lo e participar da sua recriação. Um grande pensador alemão do século XIX dizia o seguinte: “a crítica não arranca flores imaginárias dos grilhões para que os homens suportem os grilhões sem fantasia e consolo, mas para que se livrem deles e possam brotar as flores vivas”. É esse o sentido da crítica: tirar as fantasias que encobrem os grilhões para que se possa livrar deles, libertando os elos que aprisionam o pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais [...]. (IAMAMOTO, 2005, p. 19).

Para garantir uma sintonia do Serviço Social com os tempos de hoje é preciso que os profissionais da área alarguem seus horizontes, olhando de forma particular para o movimento das classes sociais e realizando assim uma ação de cunho socioeducativo na prestação de serviços sociais, viabilizando o acesso aos direitos e aos meios de exercê-los contribuindo para que necessidades e interesses dos sujeitos sociais adquiram visibilidade na cena pública.

Um desafio para o profissional é desenvolver a capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalhos criativas e capazes de preservar e efetivar direitos.

Atualmente o exercício da profissão exige um profissional que tenha competência para propor, negociar e defender seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer o abandono da redoma de vidro que o aprisiona para ir além das rotinas institucionais para buscar e aprender com a realidade, as tendências e possibilidades a seres desenvolvidas no seu campo de trabalho.

[...] É importante sair da redoma de vidro que aprisiona os assistentes sociais numa visão de dentro e para dentro do Serviço Social, como condição para que se possa captar as novas mediações e qualificar o fazer profissional, identificando suas particularidades e descobrir alternativas de ação. (IAMAMOTO, 2005, p. 21).

O Assistente Social é um profissional qualificado para elaborar, propor, e implementar políticas sociais públicas e ser um executor destas que atua diretamente com a população, um profissional capaz de atuar com equipes interdisciplinares.

A situação atual da profissão está sendo modificada com os avanços das ciências humanas e sociais e com a introdução de uma visão social nas demais profissões. O profissional do Serviço Social está sendo requisitado para novas demandas ligadas às áreas da saúde, habitação, educação dentre outras.

Diante dessas modificações vale ressaltar a importância do Assistente Social na educação que tem como objetivos propiciar melhores condições de vida às famílias e alunos fortalecendo assim as

ações coletivas e estimulando a vivência e o aprendizado do processo democrático no interior da escola, posto isso a definição da autora sobre educação expressa a verdadeira essência da palavra educação.

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão. (PIANA, 2011, p. 192).

Desta maneira compreende-se que a atuação do Assistente Social no contexto escolar tem como objetivo maior, a contribuição para o fortalecimento de uma política educacional que garanta a formação de sujeitos, críticos, propositivos, participantes que lutem por políticas sociais que garantam a efetivação dos direitos.

Além de promover a equidade que, de acordo com Gadotti (2010, p. 290), significa dar oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem, melhorando a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes.

Ainda corroborando com a ideia do autor citado, equidade não significa apenas proporcionar o acesso à educação, mas propor meios para dar permanência e usufruto dos benefícios da educação como um todo.

A inserção do Assistente Social no contexto escolar vem para fortalecer e garantir uma educação, pautado nos princípios do seu projeto ético-político, buscando criar e propor estratégias de enfrentamento e resistência para uma luta permanente do humano em sua totalidade.

Deste modo, o Serviço Social na escola deve contribuir com ações que promovam a inclusão social e emancipação dos sujeitos sociais, sendo um grande desafio a ser enfrentado. "Pois a escola só se tornará uma escola inclusiva quando garantir a universalidade e qualidade de seu atendimento." (CFESS, 2001, p. 14).

O Assistente Social diante da atual sociedade vem cada vez mais buscando, aperfeiçoando todo seu conhecimento na busca incessante de efetivar os direitos sociais.

Neste sentido, segundo Yasbek, Martinelli e Raichelis (2008, p. 31 *apud* PIANA, 2011, p. 198), o assistente social tem a difícil tarefa de propor e possibilitar uma nova "[...] cultura que torne indeclináveis os direitos da população com a qual trabalhamos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste trabalho, ratificamos a importância da inserção do Serviço Social na Educação como uma parceria fundamental, para que se busque por meio de conhecimentos teóricos e práticos uma política educacional ampla e contemple o ser humano em suas necessidades buscando a emancipação dos indivíduos.

No transcorrer deste artigo foram levantados alguns aspectos da história da educação no Brasil, onde ficou evidenciado que a mesma nasceu de forma a privilegiar uma minoria, enquanto que a maioria tinha que ficar a mercê de uma educação excludente que viabilizava a preparação de mão de obra barata. Por tanto a educação hoje é obrigada a rever seu passado, para uma análise mais ampla que propicie uma educação igualitária e que abranja além do contexto escolar.

Diante das demandas de trabalho do Serviço Social, ou seja, os novos campos que se apresentam na contemporaneidade, apolítica educacional se apresenta como um novo cenário de trabalho interdisciplinar, que tem como objetivo valorizando o ser humano em sua totalidade, neste sentido fica evidenciado mais uma vez a importância do Assistente Social neste espaço uma vez que em seu Projeto Ético – Político comunga desta mesma diretriz em sua intervenção.

Portanto, é neste sentido que o Serviço Social deve atuar dentro da Educação de forma interdisciplinar na busca da efetivação das políticas públicas, articulando toda a rede de atendimento de forma a efetivar e garantir os direitos do cidadão, pois assim conseguiremos além de uma política pública educacional forte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que o Serviço Social na área da Educação ainda não tem reconhecimento legal em muitos lugares do país, embora seja extremamente necessário para intervenção juntos às nossas famílias e os profissionais da educação.

O Assistente Social é o profissional habilitado para atuar nesta realidade, pois ele possui capacitação teórica, metodológica e ética para intervir nas diversas expressões da questão social.

Em suma, entendemos que o profissional de Serviço Social deve cumprir seu papel de valorizar o ser humano, protagonizar o processo de transformação societária, efetivar direitos, sobretudo sociais, busque um sistema educacional de qualidade e assim, se concretize uma educação transformadora, emancipatória, crítica, reflexiva e politizada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARGUS, Alfredo; PIANA, Maria Cristina; LIMA, Maria José de Oliveira. (Org.). **Serviço Social: trabalho e cotidiano**. São José do Rio Preto: Raízes, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

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

_____. **Estatuto da criança e adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 1992.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

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

DOURADO, Luíz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Historia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSÉ FILHO, Mario; DALBERIO, Osvaldo. (Org.). **Família: conjuntura, organização e desenvolvimento**. Franca: EDUNESP, 2007.

KALOUSTIAN, Silvio M. (Org.). **Família Brasileira: a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 2000.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. In: **Serviço Social & Sociedade**, n. 57, São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Namo. **Políticas públicas de educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/dx.dor.org/lo>>. Acesso em: 10 maio 2015.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, 2011.

_____. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 junho. 2015.

SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998. Disponível

em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SPAGNOL, Catia Aparecida; POIANI, E. N. P. **Serviço Social e Educação: parceria ou necessidade?** UNIFEB: 2014. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DEMANDAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Claudia Neves da Silva¹

Patrícia Aparecida Peixoto²

Ana Paula Freitas Szlachta³

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as demandas para o profissional do Serviço Social em escolas públicas estaduais e as possibilidades de atuação nestas instituições. Com o intuito de identificar as demandas para o Serviço Social, foram realizadas entrevistas com os diretores e/ou pedagogos⁴ das escolas públicas estaduais e municipais localizadas na cidade de Londrina e região, entre os anos de 2012 e 2014, promovidas por discentes e docentes do projeto de extensão “Serviço Social na área da Educação”, vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

Foram momentos importantes, pois além das respostas às nossas questões, os diretores relataram as dificuldades, anseios e expectativas quanto às melhorias na área da Educação. A partir daí e juntamente com os estudos realizados sobre temas como Educação, Política de Educação, Serviço Social na área da educação, prática dos profissionais que atuam em unidades escolares, a realidade social, cultural e econômica das famílias, território, foi possível compreender o espaço geográfico no qual a escola está inserida e estudar as possibilidades de atuação do profissional de Serviço social neste ambiente, a partir das falas dos gestores.

REALIDADE ESCOLAR E O SERVIÇO SOCIAL

A escola é a instituição responsável pela formação intelectual e profissional do indivíduo na sociedade, além de fomentar o exercício de cidadania, ou seja, capacitar o indivíduo de acordo com o planejamento escolar baseado em matérias teóricas que se aplicam na prática com o objetivo de tornar uma pessoa apta a ter uma visão crítica da realidade e posteriormente ser inserida no mercado de trabalho.

1 Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em História Social pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Projeto de Extensão “Serviço Social na área da Educação”. Email: claudianeves@uel.br

2 Aluna do curso de Serviço Social da UEL. Bolsista/Fundação Araucária do projeto de extensão “Serviço Social na área da Educação”. Email: patriciaappeixoto@hotmail.com

3 Aluna do curso de Serviço Social da UEL. Bolsista/Fundação Araucária do projeto de extensão “Serviço Social na área da Educação”. Email: anapaula155@live.com

4 Serão identificados por número, para garantir o anonimato.

Ademais, família e comunidade depositam significativa expectativa de que a escola promova e garanta todo o processo educacional de crianças e adolescentes, indo além de suas atribuições previstas pela política de educação. Correndo o risco de provocarmos uma polêmica, defendemos o fato de que não cabe à escola proporcionar à criança uma educação que diz respeito às suas particularidades de convivência que antecedem o espaço escolar.

Para que compreendermos o significado de educação, mais particularmente de educação formal, é importante inicialmente nos voltarmos para o que a lei maior do Brasil determina. O artigo 205 da Constituição promulgada em 1988 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), onde encontramos os subsídios necessários para a efetivação da educação formal, também destaca em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A escola, local onde a educação formal é efetivada, não está isolada da sociedade, afinal, em seu espaço relacionam-se discentes, professores, funcionários, famílias, cada qual com suas dificuldades, anseios, necessidades, e fora dos muros escolares, está a comunidade, que também tem expectativas de que a instituição de ensino promova mudanças. A participação de cada segmento é determinada por suas condições materiais, suas subjetividades, modos de pensar e agir.

A escola acolhe estudantes de diferentes realidades socioeconômicas, e para que possa incluir a todos indistintamente, necessita conhecer a área onde está localizada e sua extensão, ou seja, o território ao qual a mesma pertence enquanto espaço físico, conhecendo a história do bairro, vila ou conjunto, sua realidade econômica e condições básicas de sobrevivência dos moradores, pois a partir deste reconhecimento torna-se possível a compreensão do modo de ser e agir de seus alunos e todo funcionamento de forma geral da escola.

Portanto, os profissionais da área da educação precisam ter clareza dos elementos que estão envolvidos na realidade escolar, providos de conhecimento atualizado e desprovidos de preconceitos. Desta maneira, eles poderão atuar munidos de informação sobre o contexto social no qual os seus estudantes estão inseridos.

A realidade das escolas públicas estaduais e municipais do Brasil, e particularmente no Paraná, está cada vez mais precária. Esta lida diariamente com os problemas que os estudantes trazem para o seu interior, como violência, *bullying*, uso de drogas lícitas e ilícitas, gravidez na adolescência, entre outros. A escola é uma instituição que tem significativa influência na vida das pessoas. Crianças e adolescentes permanecem um longo período de suas vidas no interior de uma instituição escolar, para onde levam suas expectativas, suas dificuldades e suas esperanças.

Assim, a escola é um espaço caracterizado pela presença de situações diversas provocadas pelos diferentes modos de vida de estudantes, professores e familiares, que se conflituam no cotidiano

escolar. É dentro deste contexto que pensamos a atuação do serviço social na área da Educação, uma vez que entendemos que como profissionais que atuam na implementação e efetivação das políticas sociais públicas seria viável que o âmbito educacional pudesse contar com a intervenção do profissional do serviço social.

Um documento importante a ser considerado nessa discussão é o “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação”, elaborado e publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que apresenta a caracterização da inserção do Serviço Social no âmbito da Política de educação, considerando as particularidades do trabalho do assistente social.

O profissional trabalhará com as demandas apresentadas nesta área, viabilizando o acesso a outros serviços, realizando encaminhamentos e desenvolvendo táticas de mobilização e conscientização para estudantes e famílias, por meio de projetos, reuniões, campanhas, articulando com a rede, que é formada pela unidade básica de saúde (UBS), pelo centro de referência de assistência social (CRAS), pelo conselho tutelar, centro de educação infantil e outras.

O trabalho do Serviço Social na área da Educação deve voltar-se para identificar e atender as demandas provenientes da questão social que perpassa o cotidiano do campo educacional, atingindo vários âmbitos, como a família e a comunidade. A escola se depara com uma grande quantidade de problemáticas já citadas acima, situações que perpassam o cotidiano dos discentes e que muitas vezes interferem no processo ensino-aprendizagem, como: violência na família e em geral, desinteresse pela escola, *bullying*, baixa autoestima, desestímulo dos docentes ou falta de professores no acompanhamento junto ao educando.

A partir dessa realidade realizamos entrevistas com diretores e pedagogos de escolas estaduais e municipais da cidade de Londrina e região, no intuito de identificar as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Desta forma, foi possível identificar as demandas para a atuação do profissional do Serviço Social na Educação e também sua importância nesta área.

A partir das entrevistas realizadas, constatamos que uma das principais preocupações dos gestores é a ausência da família na vida escolar de seus filhos. De acordo com os gestores, esta situação ocorre em virtude de problemas familiares:

Famílias desestruturadas, que resultam em alunos que necessitam de maior atenção. (Gestor 6)

Problemas de ordem familiar são frequentes: pais separando, pais super protetores que não aceitam reclamações sobre seus filhos. (Gestor 5)

Questão de maus tratos de alunos da família, abandono de menores, pais que não se interessam pela vida escolar dos filhos, inclusive que não aparecem para fazer a matrícula. (Gestor 15)

A configuração de família não se limita a um modelo único e acabado, já que a mesma vem reconstruindo-se em sua diversidade, de acordo com as mudanças historicamente ocorridas no contexto social, como aponta Freitas, Braga e Barros (2010, p. 17), “[...] temos convivido com realidades diferenciadas que conformam a constituição desse fenômeno (família) para além das relações de parentesco. Pensar família hoje pressupõe seu entendimento enquanto um fenômeno que abrange as mais diferentes realidades.”

Portanto, entendermos e definirmos família na contemporaneidade é tarefa complexa porque encontramos uma diversidade de organização familiar, não cabendo mais a ideia difundida de que a família é constituída por um pai, uma mãe e os filhos. Assim, buscamos em Mioto (2010, p. 3) uma definição para este grupo social que se constrói, se desconstrói e se reconstrói segundo o contexto social, cultural, político e econômico no momento em que se constitui: “Espaço altamente complexo, que se constrói e se reconstrói histórica e cotidianamente por meio das relações e negociações que se estabelecem entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado.”

Como podemos observar na realidade escolar, não se pode falar em família desconsiderando as transformações socioculturais que a mesma tem sofrido ao longo da história. A relação família e escola é permeada pela ideia de que há desinteresse dos responsáveis para acompanharem a vida escolar de seus filhos

Muitas vezes o aluno está com dificuldades, então a escola manda anotações para que os pais compareçam, mas os mesmos não comparecem. (Gestor 3)

Falta de acompanhamento dos alunos por parte da família, os pais trabalham e não conseguem participar das reuniões que geralmente são no turno correspondente ao período de aula do aluno. (Gestor 2)

Os gestores citaram pais que não acompanham o desenvolvimento de seu filho na escola, como por exemplo, a ausência na entrega de boletim ou em reuniões com os professores. No entanto, em alguns casos a direção entende a dificuldade de certos pais não comparecerem à escola, em virtude de os horários das reuniões coincidirem com o horário de trabalho dos mesmos.

Os gestores informaram ainda que muitas vezes os pais depositam as responsabilidades na educação dos filhos somente à escola, não aceitando, entretanto, reclamações sobre o comportamento ou desempenho de seus filhos na escola:

Alguns pais pensam que é obrigação da escola educar seus filhos. Não pensam como um trabalho em parceria. (Gestor 5)

Alunos com famílias desestruturadas, no sentido da família não ter princípios a ensinar para os filhos, regras de como se comportar na escola, enfim uma família fragilizada. (Gestor 13)

Outras questões apontadas pelos diretores foram violência de/e contra os estudantes, uso e tráfico de substâncias psicoativas, evasão escolar, gravidez na adolescência, *bullying*:

Há pouco tempo um aluno foi pego vendendo droga dentro da escola e está para ser expulso. (Gestor 5)

A evasão de alunos também é um grande problema, que se encontra no período noturno, devido a muitos alunos trabalharem e não conseguirem acompanhar as aulas. (Gestor 6)

Problemas financeiros da família influenciam no desenvolvimento do aluno. A escola é pública, mas muitas vezes o Estado não garante a permanência da criança e do adolescente na escola, pois por

vezes não tem como ir até à unidade escolar devido à falta de transporte, não tem uniforme ou recurso financeiro para comprar os materiais, muitas vezes o estudante chega com fome ou com frio. Enfim, situações que impedem condições mínimas para um bom aprendizado, conforme a fala dos gestores:

Às vezes o profissional diz, fulano não aprende por que ele não tem vontade, mas ai você vai ver e não tem a ver com vontade, ele não tem comida, não tem roupa, passa frio, então tudo isso interfere no aprendizado. (Gestor 11)

Alguns problemas frequentes: moradias precárias; renda baixa; Todos são obrigados a trabalhar para subsistência. (Gestor 10)

Temos poucos funcionários, há pouco tempo fui brigar no núcleo e cheguei a quase colocar o meu cargo à disposição se não fosse remanejado nenhum funcionário para a Escola. Há professores afastados por problemas de saúde e outros. (Gestor 5)

Alunos que não vem para o colégio porque não tem dinheiro, tanto no ensino fundamental, médio e até nos cursos técnicos. (Gestor 15)

Os problemas estruturais da escola são frequentes, os diretores relatam o pouco reconhecimento e investimento do Estado na educação, assim como o despreparo de alguns professores para determinadas situações: “A Formação dos professores muitas vezes é longe da realidade dos alunos.” (Gestor 8)

Além das demandas de trabalho para o assistente social, que destacamos nas falas dos diretores e pedagogos que foram entrevistados, podemos constatar que apesar de alguns diretores não conhecerem a prática profissional do Assistente Social, a equipe pedagógica, de modo geral, tem algum conhecimento acerca do trabalho deste. Não obstante os gestores não terem falado espontaneamente sobre a necessidade de Assistente Social na escola, apontam as demandas para o profissional do Serviço Social. E a partir de suas falas, elencamos quais seriam as atribuições deste profissional:

- Realizar a leitura da realidade social, econômica e cultural da comunidade escolar;
- Promover palestras de cunho educativo/preventivo para debater os problemas enfrentados no interior da escola, como violência, gravidez na adolescência;
- Investigar os motivos e origens das dificuldades que o educando traz para a escola;
- Realizar visitas às famílias dos estudantes, para conhecer sua realidade fora do ambiente escolar;
- Encaminhar e acompanhar o estudante e família à rede de serviços, quando necessário;
- Acompanhar os educandos em situação de medida sócio-educativa;
- Realizar reuniões e debates entre estudantes, família, escola e comunidade com a finalidade de maior aproximação.
- Promover parcerias com a rede de serviços do território onde se localiza a escola;
- Realizar visitas e reuniões com os estudantes que evadiram da escola.

Entendemos que a intervenção do Serviço social deve pautar-se na busca por garantir os direitos dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; afinal, a educação escolarizada deve voltar-se para uma formação que visa ampliar o conhecimento do estudante acerca da realidade que o cerca,

tornando-o crítico e capacitado para intervir e lutar por mudanças ou ao menos promover melhorias nas condições de vida!

Uma educação que garanta e fortaleça a capacidade do indivíduo de expor seus pensamentos, sua compreensão de sociedade, de cultura, de política, realizar atividades formativas que questionam a banalização e naturalização da violência e a discriminação social, étnica, de gênero; que possibilite o acesso a descobertas científicas, filosóficas e sociológicas, desenvolvendo pensamentos e ações criativas que levem os educandos a questionarem situações de exclusão, discriminação e violência de gênero e homofóbica.

A partir das entrevistas e dos estudos realizados no projeto de extensão acerca do debate sobre a inserção do Serviço Social na área da educação, podemos compreender que, no que diz respeito à atuação desse profissional, cabe a ele a articulação das políticas públicas na busca da garantia de direitos, fazendo uso de seu aparato teórico e metodológico:

A equipe de profissionais deverá estabelecer com a escola um espaço de escuta e acolhimento dos impasses e dificuldades escolares [...] contribuindo na construção de uma educação pública de qualidade, que vise a preparação para o exercício pleno da cidadania, atuando nos diversos fatores sociais e psicológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem. (FIGUEIREDO, p. 2).

Enfim, um profissional mais próximo da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a inserção do Serviço Social na área da educação se faz importante, no entanto acreditamos que a mesma não trará os resultados esperados se não ocorrer uma articulação com os demais profissionais envolvidos na implementação da política de educação, assim como envolvimento com a comunidade, possibilitando sua participação na realidade escolar, pois essa também pode ser incentivadora do processo de ensino e aprendizagem, por meio da participação em eventos ou mobilizações, fazendo uso ou não dos mecanismos de articulação, como por exemplo, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

Seu trabalho também deverá ser articulado com a rede, de modo que os encaminhamentos sejam realizados de acordo com as necessidades apresentadas na escola, e sua atuação fundamentada em seu conhecimento formativo que antecede a mesma, particularizando as questões apresentadas e dando a cada situação a atenção necessária.

Ressaltamos ainda que temos a compreensão de que o resultado das mudanças nessa área não dependerá exclusivamente da intervenção do Serviço social, mas de uma atividade profissional articulada com as demais áreas de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2014.

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

FIGUEIREDO, Charles Barros. **O trabalho do assistente social na educação: demonstração do plano de ação na escola**. Disponível em: <http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/o_trabalho_do_assistente_social_na_educacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

FREITAS, Rita de Cassia Santos; BRAGA, Cenira Duarte; BARROS, Nívia Valença. **Família e Serviço Social: algumas reflexões para o debate**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Família e assistência social: subsídios para o debate do trabalho dos assistentes sociais**. *Família & famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Deusolita Ferreira Silva¹

Douglas Alves Santos²

Marcos Almeida Sá³

Nilton Cesar Almeida⁴

INTRODUÇÃO

A inserção do Serviço Social na sociedade contemporânea encontra na área da educação um espaço de possibilidades e desafios profissionais.

A vinculação do Serviço Social com a Política de Educação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise (CFESS; CRESS, 2013).

Pensar a relação do Serviço Social com a Educação tem sido uma tarefa que tem ocupado parte significativa dos(as) assistentes sociais, dos grupos de pesquisa e extensão, das equipes e dos coletivos de profissionais com diferentes inserções no campo das políticas sociais.

É possível perceber as profundas mudanças na conjuntura do grupo familiar e da sociedade, como o papel da família na sociedade contemporânea, a função da escola na atualidade, as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas e as novas demandas inerentes ao cotidiano escolar. Diante dessas mudanças,

O Serviço Social busca construir um perfil profissional na política educacional, conquistando espaços, protagonizando ações que possibilitem intervenções profissionais criativas, propositivas, estratégicas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social (PIANA, 2009, p. 183).

1 Assistente social graduada pela Faculdade Paulista de Serviço Social – SCS-SP. Especialista em gestão da política pública de Assistência Social – PUC-SP, especialista em violência doméstica contra crianças e adolescentes – LACRI/USP. Assistente social na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação e Fundação Francisco e Clara de Assis. E-mail: deusolita.silva@diadema.sp.gov.br

2 Estudante do curso de Serviço Social da UNIFESP-SP - campus baixada santista. Estagiário na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação. E-mail: douglas.alves.santos@hotmail.com

3 Psicólogo. Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP. Psicólogo na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação. E-mail: marcos.sa@diadema.sp.gov.br

4 Assistente social graduado pela Faculdade Mauá – FAMA-SP. Assistente social na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação. E-mail: nilton.almeida@diadema.sp.gov.br

Frente à atual conjuntura política, econômica e social, as manifestações da questão social interferem no trabalho dos profissionais da Educação. Quais seriam as contribuições do Serviço Social no enfrentamento das manifestações da questão social presentes no ambiente escolar?

Este trabalho propõe-se a refletir sobre a prática profissional do assistente social e as possibilidades de atuação junto às demais profissões no ambiente escolar das instituições municipais de ensino na cidade de Diadema.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao afiançar os direitos humanos e sociais como responsabilidade pública estatal, acrescentou na agenda dos entes públicos um conjunto de necessidades até então consideradas de âmbito pessoal ou individual. Nessa nova estruturação política pautada na ótica da garantia de direitos, a educação se configura mais claramente quando é proclamado: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Destacamos ainda novas perspectivas afiançadas à Política de Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Sancionada em 1996, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é instituída frente à necessidade de parâmetros educacionais condizentes com a realidade do país. Seu primeiro artigo normatiza que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CAMPO EDUCACIONAL

Recorrendo à história, no campo educacional, o Serviço Social surgiu em 1906, nos Estados Unidos, quando os Centros Sociais designaram visitantes a fim de averiguar por que as famílias não enviavam seus filhos à escola, quais as razões da evasão escolar, da falta de aproveitamento das crianças e da dificuldade de adaptação destas à situação da escola (PIANA, 2009, p. 183). Em vários países, ocorria o atendimento às crianças em suas famílias, que não recebiam orientações necessárias para seu desenvolvimento, e muitas crianças eram vítimas de maus-tratos por parte dos pais ou responsáveis. Nesse período, o:

Serviço Social Escolar (assim intitulado) integrava a equipe multidisciplinar juntamente com psicólogos e professores. O objetivo era atender os alunos com problemas de aprendizagem. A tendência do Serviço Social era atender as dificuldades de caráter individual e familiar, configurados como problemas sociais, apresentados no espaço escolar. (PIANA, 2009, p.184).

Em relação ao Serviço Social no campo educacional no Brasil,

Há relatos históricos de que os Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul no ano de 1946 foram pioneiros no debate e no início do trabalho acerca do Serviço Social Escolar. No Estado do Rio Grande do Sul, o Serviço Social foi implantado como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura. Suas atividades eram voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar. Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social. (AMARO *apud* PIANA, 2009, p. 184).

Na década de 1950, a intervenção no espaço educacional seguia a lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital (VIEIRA *apud* PIANA, 2009, p. 185), demonstrando a forte vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem vigente.

No contexto educacional, com o movimento de Reconceituação do Serviço Social fundamentado na criticidade da identidade profissional e no rompimento com o Serviço Social conservador, a atuação profissional ganhou novas perspectivas e destaque, especialmente na década de 1980.

De acordo com Piana (2009, p. 184-185),

Tem-se, hoje, muitas vezes, um Serviço Social restrito à educação infantil em creches e pré-escolas (centro de educação infantil), desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação no Brasil. E no ensino fundamental é voltado também para população de baixa renda, no qual surgem várias expressões da questão

social, que invadem o cenário escolar, tais como violência doméstica, dificuldades socioeconômicas das famílias, o uso indevido de drogas e o tráfico por familiares, crise de valores éticos e morais, que geram a indisciplina, o baixo rendimento escolar da criança e do adolescente, a evasão escolar e a falta de perspectiva de um futuro educacional.

Embora o trabalho do assistente social na Educação ainda não tenha visibilidade expressiva no mercado, o profissional tem realizado um trabalho que não se restringe à escola e vem passando por um processo de reconhecimento da profissão. Seu trabalho tem sido fundamental nas secretarias municipais e estaduais de educação mediante o assessoramento na elaboração da política educacional (PIANA, 2009). Por meio dessa inserção na educação, tem-se um campo de atuação promissor e estratégico, pois é possível refletir a natureza política e profissional da função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais por meio das políticas sociais (ALMEIDA *apud* PIANA, 2009, p.196).

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 declaram a educação como um direito social a ser garantido pelo Estado a toda a sociedade, mas ainda não constituído efetivamente como uma política pública universal (PIANA, 2009). O Brasil colocou o seu “[...] projeto educacional à disposição das necessidades sociais, técnicas e político-ideológicas da atual fase de expansão do capitalismo.” (ALMEIDA *apud* PIANA, 2009, p.192).

A inserção e a legitimidade do assistente social no campo educacional implicam uma tomada de decisão que é, acima de tudo, política e que, não raro, também fortalece demandas de outras políticas sociais. Como nos lembra Ney Luiz Teixeira de Almeida (*apud* VELLASQUEZ, 2011, p. 19):

A política educacional é, assim, expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social. E aqui deve ser ressaltada uma das principais características da realidade brasileira: o fato de a educação não ter se constituído até o momento em um direito social efetivo e universalmente garantido, um patrimônio da sociedade civil, conforme ocorreu em vários países como etapa fundamental do processo de consolidação do próprio modo de produção capitalista, ou seja, como um valor social universal e como condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas.

No debate do Serviço Social, o Parecer Jurídico 23/2000 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que dispõe sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio, define a pertinência da inserção do Serviço Social na educação a partir das atribuições atinentes à atividade profissional, estabelecidas nos artigos 4º e 5º da Lei Federal 8.662/1993, e também das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e sua regulamentação nas instâncias de poder municipal e estadual (CFESS; CRESS, 2013). No âmbito da categoria profissional dos assistentes sociais, o conjunto CFESS-CRESS colocou no debate o Serviço Social na

Educação, ao incluir o tema na agenda de lutas a partir de 2000. A discussão do tema ocorreu nos “grupos de trabalho Serviço Social na Educação” com representantes da categoria profissional de todas as regiões do Brasil.

ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL: ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO SOCIAL

A política educacional reflete as expressões da questão social, impondo desafios aos sujeitos que participam de seu planejamento, sua implementação e sua execução, e por isso apresenta demandas ao Serviço Social (PIANA, 2009, p. 199).

Para o Serviço Social, a expansão no debate sobre a Educação abre um novo campo de discussão para a ação profissional.

O Serviço Social adquire um novo estatuto a partir da posição do novo paradigma. É justamente através dessa apropriação que as ações profissionais encontram um novo espaço para a discussão. [...] construir essa nova posição do Serviço Social impõe colocá-lo no âmbito da discussão interdisciplinar. (NOGUEIRA; MIOTO *apud* SANTOS, 2012, p. 8).

O Serviço Social tem como objeto de trabalho a questão social em suas múltiplas e diferenciadas expressões. Conforme Marilda Iamamoto (2007, p. 125):

[...] a questão social é mais que as expressões da pobreza, miséria e “exclusão”. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social – e dos sujeitos que o realizam – na era do capital fetiche. A subordinação da sociabilidade humana às coisas [...] retrata, na contemporaneidade, um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social.

Mészáros (2005, p. 76-77) chama a atenção para a necessidade de uma educação que vá além do capital, e para isso é necessário contemplar alternativas significativamente diferentes. Nesse cenário somos requeridos a refletir que:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

É possível perceber as profundas mudanças na conjuntura do grupo familiar e da sociedade, como o papel da família na sociedade contemporânea, a função da escola na atualidade, as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas e as novas demandas inerentes ao cotidiano escolar.

Frente à atual conjuntura política, econômica e social, as manifestações da questão social interferem no trabalho dos profissionais da educação, e se expressam como: dificuldade socioeconômica e na dinâmica familiar dos alunos; violência doméstica; relação escola/família; situação de preconceito

no âmbito escolar; trabalho infantil; evasão escolar/número excessivo de faltas injustificadas; questões relacionadas ao uso de drogas, dentre outras situações.

No debate profissional, reconhece-se que a educação tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, nas formas de reprodução do ser social. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias em disputa e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013). A educação no sistema capitalista se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada desse sistema. A compreensão dessa função social permite

[...] aprofundar as análises das situações que, aparentemente, se apresentam de forma individualizada, contextualizando-as para compreendê-las de forma coletiva, como reflexo do modelo societário que vivemos, que reforça a exclusão e a desigualdade social, visando a garantir a acumulação capitalista através da máxima exploração e alienação da classe trabalhadora. (MARTINS, 2013).

Prossegue a autora:

A atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação vem ocorrendo tanto no âmbito das Unidades Educacionais ou nas Secretarias Municipais (ou estaduais) de educação, o que possibilita a contribuição do Assistente Social no planejamento, assessoramento à elaboração de políticas, programas e projetos com base na análise da realidade social e institucional, respondendo aos interesses e reais demandas da população demandatária do Serviço Social. (MARTINS, 2013).

O assistente social, no exercício profissional, trabalha realizando ações de cunho socioeducativo e de prestação de serviços sociais, nas várias instâncias das políticas sociais. Um dos desafios do profissional, conforme afirma Iamamoto (2000), é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas emergentes no cotidiano. Deve ser um profissional propositivo e não só executivo, deve possuir um conhecimento amplo sobre a realidade na sua complexidade para poder criar meios para transformá-la na direção do projeto ético-político profissional.

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA: INTERVINDO NAS MANIFESTAÇÕES DA QUESTÃO SOCIAL

A atuação do assistente social busca ações que possibilitem a efetivação de políticas públicas e que atendam a comunidade escolar em suas necessidades enquanto cidadãos de direitos. Tendo como fundamento básico os princípios da profissão, tais como: valores firmados no Código de Ética Profissional, democracia, cidadania, justiça social, solidariedade e direitos humanos.

Partindo-se desse pressuposto – da necessidade de um trabalho articulado e plural no campo da educação –, o assistente social, no cerne desse cenário, atua de maneira a intervir, articular e, sobretudo,

do, contribuir com todos os que compõem a comunidade escolar, numa perspectiva de complementaridade ao trabalho desenvolvido pelos demais profissionais.⁵

Dessa forma, é importante considerar que a função pedagógica e educativa do assistente social ocorre através dos vínculos estabelecidos pela profissão com as classes sociais e se materializa, especialmente, por meio dos efeitos do trabalho profissional na maneira de pensar e de agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática. Essa função é mediada pelas relações entre Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e do exercício do controle social (ABREU *apud* MARTINS, 2013).

O Serviço Social desenvolve estratégias objetivadas pelas políticas sociais públicas e privadas, especialmente a assistência social, atendendo, sim, às necessidades de subsistência física do trabalhador, mas também nos processos de luta e de resistência das classes subalternas em contraposição à ordem do capital. (PIANA, 2009).

Para a autora, o aspecto educativo da profissão perpassa por todo contato do profissional com o usuário do seu trabalho. E espera-se que o profissional

[...] esteja devidamente habilitado para analisar e intervir na realidade social desenvolvendo sua formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa de forma crítica; saiba definir estratégias de intervenção para a garantia dos direitos do cidadão; saiba desenvolver trabalhos de parceria para assumir trabalhos de gestão pública na área das políticas sociais em geral; compreender a questão social bem como suas expressões na realidade social e estabelecer relações efetivas entre profissional e classe trabalhadora para um trabalho com perfil educativo e pedagógico comprometido. (PIANA, 2009, p. 190).

Essa tarefa fundamental ao exercício profissional de refletir a educação em sua dimensão mais ampla tem contribuído para o entendimento dessa política social como tarefa vasta e complexa, pois envolve a formação dos cidadãos em seus diversos aspectos: social, econômico, político, cultural e intelectual.

Ao resgatarmos a história da profissão do Serviço Social (teórico-metodológico, sociopolítico-educativo), vemos que esta deve se configurar em uma dimensão educativa que, frente às mudanças sociais, pode desenvolver um trabalho de articulação e operacionalização, atuação em equipe, em busca de proporcionar reflexões sobre a questão social. Deve também buscar estratégias de proposição e intervenção, resgatando a visão de integralidade e do respeito à diversidade, seja ela caracterizada por gênero, etnia ou classe social.

BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Diadema foi distrito de São Bernardo do Campo até a sua emancipação, no final da década de

5 Faz-se necessário esclarecer que o assistente social não ocupará jamais a função do educador nas instituições escolares, mas contribuirá, com o conhecimento generalista que possui sobre a sociedade, para mobilizar a ampliação e o aprofundamento do debate a respeito de questões atinentes à realidade social (MARTINS, 2013).

1950. Em 18 de fevereiro de 1959, adquiriu autonomia político-administrativa, mas ainda considerada “cidade-dormitório”. Esse quadro foi alterado quando Diadema passou a abrigar em seu território indústrias de médio e grande porte.

O território da cidade se adensava à medida que crescia o parque industrial do município vizinho, o que contribuiu para a condensação de forças locais na luta pela moradia, acesso a serviços públicos como saúde, educação, habitação, transporte e segurança.

No período situado entre os anos 80 até este início do terceiro milênio, é referência nessa trajetória, que destaca um conjunto de estratégias para municipalização da gestão de diferentes serviços entre os quais a distribuição da rede de água, a habitação popular, a rede básica e hospitalar de saúde, a educação e as inovadoras políticas de combate à violência urbana (DIADEMA, 2007).

A participação da população no modelo de gestão democrático popular, reforçada pelo exemplo do processo de negociação das lutas sindicais vivenciadas pelos trabalhadores nas fábricas de São Bernardo, contribuíram para o avanço das políticas sociais no município.

Hoje, com autonomia político-administrativa, Diadema compõe, com os demais municípios da região, o Grande ABCDMRR.⁶ Ocupa área de 30,8 km² e sua população estimada é de 394.131 habitantes (IBGE, 2014), com densidade demográfica (habitantes/km²) de 12.796,46, o que lhe confere a maior densidade demográfica do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,757.

POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIADEMA

A política educacional implementada pela atual administração é norteadada pelo Plano de Ação Pedagógica (PAP), elaborado a partir de discussões com os profissionais da rede municipal. Tem como principais diretrizes: democratização do conhecimento e valorização do profissional, democratização do acesso e permanência e gestão democrática. A Secretaria de Educação está estruturada com as seguintes divisões: Divisão de Educação da Criança, Serviço de Ensino Fundamental, Divisão de Educação de Jovens e Adultos, Divisão de Educação Especial, contando ainda com os núcleos: Recursos Humanos, Orçamento e Núcleo Social (DIADEMA, 2007).

A rede pública municipal para o ano de 2015, segundo dados fornecidos pela Prefeitura Municipal – Secretaria de Educação, apresenta o seguinte quadro:

São 61 escolas municipais e 01 Centro de Atenção e Inclusão Social – CAIS. Totalizando 33.718 alunos, distribuídos conforme abaixo:

- Creches diretas (0 a 3 anos): 3.321 alunos
- Creches conveniadas (0 a 3 anos): 3.735 alunos
- Educação Infantil Parcial (4 e 5 anos): 9.432 alunos

6 A região metropolitana do Grande ABCDMRR é compreendida pelo agrupamento das cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

- Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 13.897 alunos
- Educação Especial: 427 alunos
- EJA: 2.906 alunos⁷

BREVE HISTÓRICO DO INÍCIO DO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NO NÚCLEO SOCIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA

O Serviço Social na Educação em Diadema iniciou em 1994 com a contratação de dois assistentes sociais. A princípio, o trabalho realizado seria análise de pedidos de bolsa de estudos universitária e acompanhamento da expansão da rede de creches conveniadas.

No período de 1997 até 2004, as ações realizadas pelos assistentes sociais foram ampliadas, com formações de caráter preventivo voltadas a violência doméstica, sexualidade, gênero e drogas, para a rede de profissionais da educação. Além das formações, foi mantido o acompanhamento das situações encaminhadas pelas escolas municipais.

Em 2006, a Secretaria de Educação de Diadema passa a utilizar a denominação Núcleo Social. Os profissionais são requisitados para realização de visitas domiciliares com o objetivo de organização das vagas em creche, na contramão do projeto político profissional quanto à defesa intransigente dos direitos sociais.

No período de 2009 a 2011, o Núcleo Social gradativamente deixou de realizar os acompanhamentos de solicitações para vaga em creche, dando novos contornos ao trabalho. De 2011 a 2013, a Secretaria de Educação contava com a contratação de quatro profissionais (dois assistentes sociais e dois psicólogos). Nesse período foi adotada agenda para planejamento de trabalho interdisciplinar.

NÚCLEO SOCIAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA

O assistente social trabalha essencialmente nas relações sociais, tendo como premissa a perspectiva da totalidade. Nessa direção, o trabalho realizado com a comunidade escolar parte do que chamamos queixa escolar (situação apresentada pela escola) para a demanda escolar (elaboração da queixa), processo que torna possível repensar fenômenos sociais e econômicos que incidem sobre a realidade social, superando a queixa individualizada na direção da defesa intransigente dos direitos sociais. “Não podemos deixar de analisar que as situações singulares vivenciadas pelos indivíduos são portadoras de dimensões universal e particular das expressões da questão social, condensadas na história de vida de cada um deles.” (IAMAMOTO *apud* MARTINS, 2013).

Nesse novo desafio, o trabalho dos assistentes sociais no Núcleo Social passa por um amadurecimento de ideias e ações que se expressam através do rompimento com algumas práticas anteriormente realizadas. Mudanças essas que conseqüente e naturalmente vêm refletindo no ambiente educacional.

7 De acordo com dados cedidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Diadema, a modalidade de ensino EJA1 é destinada ao ensino de 1ª. a 4ª. séries, nas quais há predominância de adultos e idosos. A modalidade de ensino EJA2 é destinada ao ensino de 5ª. a 8ª. Séries, nas quais há um número significativo de alunos jovens e adolescentes matriculados.

Atualmente o trabalho dos assistentes sociais no Núcleo Social tem como referência técnica os “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013) e demais documentos da profissão prioritariamente nas dimensões:

Dimensão pedagógico-interpretativa – “socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social” (CFESS, 2013, p. 53-54), uma das principais dimensões na atuação profissional nos estabelecimentos educacionais.

Dimensão investigativa – análise da política de educação em sentido mais amplo que as relativas ao acesso e à permanência, contribuição para a definição de novas estratégias de ação profissional, “a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais” (CFESS, 2013, p. 52-53).

Intervenção coletiva – “participação junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente ao processo de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade” (CFESS, 2013, p. 51-52).

Dimensão do trabalho profissional – “relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras [...] fundamentais para a democratização dos processos de gestão desta política” (CFESS, 2013, p. 53).

Abordagens individuais e familiares – “abordagens com relação através à viabilização do acesso aos direitos sociais, humanos e à educação em particular”. Desvinculadas de ações imediatistas (CFESS, 2013, p. 50).

As intervenções profissionais passam pela transversalidade das dimensões, dada à complexidade da realidade social, quando

O direito a educação, bem como o direito ao acesso e permanência na Escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais [...] Porém esses direitos precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação [...] Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam dentro do processo educacional [...] O enfrentamento destes problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é responsabilidade e dever do Estado prover a educação pública, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infraestrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito. (CFESS, 2001, p. 10-11).

Cabe salientar que o trabalho técnico é realizado por equipe interdisciplinar composta de assistentes sociais e psicólogos, norteados pelas referências técnicas das duas profissões (CFESS, 2013; CFP, 2013) e orientados pelos seguintes princípios: compromisso social; direitos humanos e respeito à diversidade; respeito à singularidade, inclusive no que concerne aos processos de aprendizagem; superação da queixa individual; enfrentamento dos processos de medicalização (patologização) da vida; escola como lugar de produção e reprodução de relações sociais; educação como emancipação humana; valorização do professor como principal agente dos processos educacionais; parcerias e articulação com rede de serviços.

As ações realizadas com as escolas acontecem em dois eixos: formativo e interventivo, partindo da elaboração de um plano de ação que envolve toda a comunidade escolar, por meio da avaliação da demanda e do contexto institucional e social.

Atualmente a equipe técnica é composta de 3 assistentes sociais, 2 psicólogos, 1 pedagoga, 1 estagiário de serviço social.

O trabalho técnico é realizado com a participação da comunidade escolar, por meio de reuniões nas escolas, ações formativas continuadas com os profissionais da educação, reuniões com os serviços da rede de proteção social no município e também de outros municípios, atendimento familiar, observação de aula, visita domiciliar, encaminhamentos a outros serviços da rede, monitoramento e avaliação das ações realizadas e participação nos espaços de controle social.

Os objetivos do trabalho são a qualificação do trabalho docente e a promoção de processos de escolarização em consonância com a garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado tem como responsabilidade garantir educação a todos, crianças e adolescentes, jovens e adultos e uma escola pública com ensino de qualidade. A atuação do assistente social na educação é de suma importância, partindo do pressuposto de que esse profissional tem o aporte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para o enfrentamento das expressões da questão social que se manifestam não só na escola, mas também fora dela.

O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar. [...] o assistente social tem, entre outras, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, objetivando saná-los ou atenuá-los. (CFESS, 2001, p. 12).

Sobre a atuação dos assistentes sociais no Núcleo Social, podemos analisar alguns impasses como: número insuficiente de profissionais em relação à quantidade de escolas/números de alunos e acúmulo de demandas de trabalho para os profissionais.

Como proposta de intervenção profissional, buscamos articulação sistemática com a rede de serviço do município e/ou região, para o atendimento aos demais direitos sociais através do trabalho intersetorial com informações referentes aos direitos e acesso aos mesmos.

A inserção de assistentes sociais na política de educação é de inquestionável importância, na intervenção das manifestações da "questão social" no contexto escolar. Com a devida clareza da sua função na divisão social do trabalho, do seu código de ética profissional e da lei de regulamentação da profissão.

É importante destacar que não temos a intenção de substituir ações de cunho pedagógico. Buscamos desenvolver ações em consonância com o projeto ético político da profissão, compondo uma equipe interdisciplinar, onde vários campos do saber se inter-relacionam, para proporcionar condições

de acesso a direitos para os usuários dessa política pública, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

Este trabalho apresentou os desafios da atuação do assistente social na Política de Educação, em tempos de afirmação e consolidação da profissão nessa área.

Buscamos desenvolver ações em consonância com o projeto ético-político da profissão, compondo uma equipe interdisciplinar, na qual vários campos do saber se inter-relacionam para proporcionar condições de acesso a direitos para os usuários dessa política pública, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Lei 8662/93 de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências.

CFESS. Código de Ética Profissional do Assistente Social. 1986.

_____. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 1993.

_____. **Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2001.

_____. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2001.

DIADEMA. Topografia Social de Diadema. São Paulo, 2009.

_____. **Caderno Introdutório: O movimento de reorientação curricular em Diadema.** Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. São Paulo, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. IBGE, 2015.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Seminário Estadual de Serviço Social na Educação. Belo Horizonte, 2012.

_____. **Reflexões sobre o trabalho do Assistente Social na educação básica (educação infantil e ensino fundamental)**. XIV Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Águas de Lindóia, 2013. CD-Room.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. In: ***Serviço Social & Realidade, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.***

SANTOS, André Michel dos. **Serviço Social na Educação: Reflexões acerca das contribuições do Assistente Social para o fortalecimento da gestão escolar**. In: SCHNEIDER, Glaucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A. **Serviço Social na Educação: Perspectivas e Possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012.

VELLASQUEZ, Fabrícia. **Desatando os nós: uma experiência do Serviço Social na área da Educação e da Cultura**. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais). Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro. 2011.

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O SERVIÇO SOCIAL: REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO

Lorena Ferreira Portes¹

Daniele Soares Sana²

Heloizy da Silva Viotto³

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das discussões e pesquisas realizadas no Projeto de Extensão “A atuação do Serviço Social na área da Educação”, desenvolvido pelo curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina- PR, que tem por objetivo implementar uma metodologia de intervenção do Serviço Social em uma Escola Municipal e uma Escola Estadual. Como estratégias buscadas para o alcance de tal objetivo, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais sobre a temática Serviço Social e Educação, explorando diferentes autores que abordam a concepção de Educação, a política educacional e a interlocução do Serviço Social com a Educação.

Como uma primeira aproximação, selecionamos textos que enfatizassem sobre a Educação, discutindo sobre a sua relação com a sociabilidade burguesa. Estudamos o livro “A Educação para além do capital”, de István Mészáros e o livro “Educação contra o capital”, de Ivo Tonet.

Com a finalidade de compreender a inter-relação entre Serviço Social e Educação, estudamos os textos de Ney Luiz Teixeira de Almeida e Maria Cristina Paulo Rodrigues, “O Campo da educação na formação profissional em Serviço Social”, o texto de Eliana Bolorino Canteiro Martins “O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político” e o Documento produzido pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, em 2012, intitulado “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política da educação”.

Concomitantemente aos estudos e discussões dos textos selecionados, realizamos entrevistas com diretores de escolas públicas da rede municipal e estadual de Londrina para buscar compreender o que pensam estes sujeitos sobre a possibilidade de intervenção profissional do Serviço Social no âmbito educativo.

Buscamos também, através do banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cien-

1 Professora do Departamento de Serviço Social da UEL, Professora Colaboradora do Projeto de Extensão “Serviço Social na área da Educação” e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social, UEL, Brasil. E-mail: lorenafportes@gmail.com

2 Discente do segundo ano do curso de Serviço Social e participante do Projeto de Extensão “Serviço Social na área da Educação”, UEL, Brasil. E-mail: daniele.sana@hotmail.com

3 Discente do segundo ano do curso de Serviço Social e participante do Projeto de Extensão “Serviço Social na área da Educação”, UEL, Brasil. E-mail: heloizy.viotto@gmail.com

tífico e Tecnológico-CNPQ, identificar os grupos de pesquisa na área do Serviço Social que investigam a temática Serviço Social e Educação.

Para este artigo, apresentaremos uma síntese dos textos estudados que preconizam sobre o Serviço Social e a Educação, construindo um movimento de reflexão, de síntese crítica e de questionamentos que se fazem necessários para aprofundar o debate sobre a temática em questão.

APROXIMAÇÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Para poder realizar um estudo e problematização sobre as possibilidades de interlocução entre a profissão de Serviço Social e a Política Educacional, traçamos um caminho metodológico baseado na pesquisa bibliográfica e documental.

Em um primeiro momento, buscamos nas produções e documentos elaborados pelo Conselho Federal de Serviço Social -CFESS, o que se tinha relacionado sobre o Serviço Social e a Educação. Deste modo, identificamos um documento orientador, produzido no ano de 2012 denominado *“Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação”*. O documento foi produzido como síntese dos debates e encontros realizados pela categoria profissional, a partir do ano 2000, sobre a temática em tela.

O documento está organizado em quatro partes, sendo que, na primeira, apresenta-se a concepção de educação que alicerça o debate; num segundo momento aborda sobre a intervenção do/a assistente social na política educacional, partindo das atribuições e competências expostas na Lei que regulamenta a profissão; no terceiro momento enfatiza as dimensões constitutivas da profissão, quais sejam: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e, por último, os procedimentos e ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação.

Sobre a intervenção profissional do/a assistente social na política da educação, o documento apresenta a partir das reflexões empreendidas pelo GT Nacional Serviço Social na Educação, desde o levantamento realizado em 2010 sobre a inserção de assistentes sociais na Política de Educação até o Seminário Nacional Serviço Social na Educação, que ocorreu em 2012, uma abordagem que trata criticamente a relação entre as estratégias institucionais que são forjadas a partir da Política de Educação e as respostas sociais e profissionais no tocante aos processos de **garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação**.

Tendo por referência estes quatro eixos balizadores da intervenção do/a assistente social na Política da Educação, passamos a identificar as atribuições apresentadas para o trabalho do Serviço Social.

Em relação ao primeiro eixo, **o da garantia de acesso**, apresentam-se como atribuições ao Serviço Social: contribuir para o acesso à educação escolarizada; Implementar programas e projetos no campo da assistência estudantil; proporcionar a permanência da educação escolarizada; propiciar políticas, programas e projetos específicos para atendimento dirigido a garantia de acesso; articular com as lutas sociais travadas pelos estudantes em seus diferentes momentos de formação.

No segundo eixo, o da **permanência**, coloca-se para o trabalho do/a assistente social a mobilização para além dos procedimentos técnico-instrumentais que já se encontram presentes em seu co-

tidiano, dos processos de articulação com as lutas sociais travadas pela ampliação das condições de permanência dos estudantes em seus diferentes momentos de formação.

Como atribuições expostas no terceiro eixo, da **gestão democrática**, encontram-se: defender os processos de gestão democrática e de política de educação; possibilitar e ampliar a participação dos estudantes, famílias, professores, funcionários e comunidade na escola.

No último eixo, **qualidade da educação**, como atribuições estão: fomentar debates que possibilitem reflexões acerca dos assuntos apontados nas demandas; realizar trabalhos interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais; estabelecer vínculos com os processos de luta pela democracia e por uma cidadania plena; elaborar estratégias para lutar pela qualidade de educação.

Feita a leitura, estudo e discussão do documento produzido pelo CFESS, partimos para a leitura analítica de outros textos que abordam a temática em questão.

A partir do texto estudado "O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político" (2012), a autora Eliana Bolorino Canteiro Martins expõe reflexões sobre Educação, a Política de Educação brasileira e a trajetória histórica do Serviço Social na Educação, para proporcionar debates, discussões e possíveis contribuições do Serviço Social na área da Educação.

A autora parte primeiramente da concepção de educação, da importância de seu envolvimento com a vida social, que não se restringe apenas na relação entre aluno e professor, como também de todos que estão envolvidos nesse processo, ou seja, aluno, professor, família, comunidade, a esfera da política, a própria escola, entre outros elementos, que permeando esse espaço dão a sua característica de complexidade.

A autora, baseando em Gramsci, aponta o caráter coercitivo da educação, como instrumento ideológico da cultura hegemônica burguesa. Expressa um senso crítico ao apontar que a escola não é neutra, pois tem um posicionamento diante do sistema vigente, ou seja, reproduz os interesses da classe dominante através de seu poder ideológico, não proporcionando uma consciência de classe, mas evidenciando a estratégia do Estado em relação à Educação. Neste sentido, um dos objetivos da política educacional é manter a classe trabalhadora viva para reproduzir e expandir o capital, controlando, deste modo, as reivindicações da classe trabalhadora, moldando-as aos interesses da classe econômica e ideologicamente dominante.

O texto em questão ao apresentar de forma resumida a trajetória histórica da profissão, mostra também que os espaços ocupacionais não são restritos apenas por políticas sociais públicas, mas também, por empresas privadas e organizações não governamentais. Segundo Almeida (2007), a inserção desta profissão na área da Educação se deu há um tempo, ainda quando agia como controle social sobre a família proletária, no processo de educação e socialização da classe trabalhadora na época de Vargas. Além disso, Martins (2012), ao citar Almeida, evidencia que a característica da Política de Educação Brasileira é não ter garantido e constituído a educação como um direito social efetivo e que sua trajetória sempre esteve marcada pelo ícone da exclusão.

Ainda de acordo com Martins,

As demandas das instituições educacionais estão impregnadas da ideologia dominante, estratégia utilizada pelo Estado para controlar a classe trabalhadora e, concomitantemente responder às necessidades do processo do capital, formando trabalhadores em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho. (2012, p. 39).

Mas, se por um lado a autora denuncia que a Educação possui um caráter reprodutor das relações sociais capitalistas, do outro, defende a educação como um espaço contraditório, podendo servir como instrumento da classe trabalhadora, num processo contra hegemônico.

Diante de tantos desafios e dificuldades, a autora situa o Serviço Social apontando que tem sido requisitado para atuar tanto na rede Municipal de Ensino como nos Institutos Federais, tais quais: Ensino fundamental e Ensino profissionalizante. Já as requisições postas para os Assistentes Sociais nesse espaço escolar, estão vinculadas à garantia de acesso e permanência das classes desfavorecidas da sociedade.

Diante da leitura realizada do texto, pudemos identificar possíveis demandas e atribuições para o Serviço Social no âmbito da Educação. Foram apontadas como demandas: a contribuição para a democratização da escola pública; o aumento das ações e programas sociais à família; a descentralização da educação básica; a discussão de práticas de valorização da educação inclusiva e articulação com serviços assistenciais. Já como possíveis atribuições: realizar uma articulação da escola com a família e a comunidade; propiciar atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais; articular com a rede, serviços, programas e projetos voltados para a assistência estudantil, gerenciar a desproporcionalidade entre oferta e demanda de vagas para a educação infantil (creches); promover ação interdisciplinar (reuniões e debates entre profissionais); contribuir para o ingresso, regresso, permanência e acesso das crianças e adolescentes na escola; assim como, mobilizar um processo de reflexão da vida social de cada indivíduo, através do trabalho socioeducativo.

O texto "O campo da educação na formação profissional em Serviço Social", de Ney Almeida e Maria Cristina Rodrigues (2013), explora duas questões pertinentes para se pensar o campo da educação na formação profissional.

A primeira está direcionada a problematizar a educação considerando a sociedade capitalista, defendendo ser a política educacional uma possibilidade histórica concreta e, portanto contraditória, possuindo um papel de articulação com as demais políticas públicas em relação às lutas sociais pela consolidação e ampliação dos direitos sociais e humanos.

A segunda questão enfatiza a importância de se estudar a política educacional no processo de formação de assistentes sociais, no sentido de pensar as condições que estão sendo forjados os processos de formação e qualificação da classe trabalhadora, destacando a formação do assistente social.

Através da leitura e análise do documento e dos textos estudados, consideramos pertinente apresentar uma primeira análise aproximativa dos mesmos, bem como apontar alguns elementos que, por ventura, contribuam para o fortalecimento do debate sobre Serviço Social e Educação.

Tanto o Documento quanto os textos explicitam uma concepção de educação que deve orientar a atuação de assistentes sociais na política de educação. O documento aborda a política educacional como resultante

[...] de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. (CFESS, 2012, p. 19).

Almeida e Rodrigues (2013, p. 95) pontuam que

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista reuer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade.

Para Martins (2012, p. 35), “As políticas sociais e, especialmente, a Política de Educação, são espaços contraditórios que expressam as lutas de classes, que através da correlação de forças presentes em um determinado momento histórico se legitimam historicamente.”

Comprendemos pelo exposto que a política educacional, como as demais políticas sociais tem uma determinada funcionalidade que está atrelada a atender os interesses do capital, no sentido de reproduzir as relações sociais. Como respostas às expressões da questão social, no sentido de apaziguar os conflitos sociais, dismantelar a organização da classe trabalhadora e realimentar a produção capitalista, o Estado, através da política social, procura atender às demandas da ordem monopólica, assegurando condições adequadas para seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a política educacional explicita as contradições da relação capital e trabalho, pois a Educação, assim como a assistência social, a saúde, a habitação, a previdência social e demais políticas sociais, forja-se nas relações sociais para responder às contradições projetadas pelo modelo de produção capitalista, constituindo-se em estratégia de manutenção das relações de poder e de produção capitalistas.

Desta forma, a Educação deve ser concebida e analisada como um mecanismo do Estado no contexto estrutural do capital. Pensar em mudanças no campo educacional implica pensar em uma radical mudança estrutural, que nos leve para além do capital, como enfatizou Mészáros (2008). Se assim não for, estaremos realizando reformas educacionais que visem fazer correções no sistema e mantendo intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, pois as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis e incorrigíveis. Esclarece o autor que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Desejar apenas reformas educacionais significa remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida se, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Para tanto, é imprescindível partir deste pressuposto de que a educação está ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais e que, em cada momento histórico ela não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.

No processo de estudo e discussão do documento citado identificamos que o mesmo por um lado, apresenta uma perspectiva crítica em relação à política educacional e seu atrelamento ao capital, mas por outro propaga uma visão redentora da educação, ao delegar à mesma a tarefa da emancipação humana. Podemos identificar essa afirmação nas seguintes passagens do documento:

[...] a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e **busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital** e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira. (2012, p. 22).

[...]

A garantia da qualidade da educação que deve pautar a atuação profissional se ancora na perspectiva de uma **educação que contribua para emancipação humana** e que não prescinde, para tanto, da apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade. (2012, p. 44).

Da mesma forma se direciona o texto de Martins ao afirmar que

[...] 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. (2012, p. 35).

[...]

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 desta ainda estar presente na educação. (2012, p. 26).

Apostando no papel contraditório e revolucionário da educação, Almeida e Rodrigues (2013, p. 97) defendem que “[...] a educação deve ser compreendida como um direito e não como uma mercadoria, como possibilidade e potência na construção de uma nova ordem social.”

Faz-se necessário recuperar o conceito de emancipação humana para Marx para argumentar que a educação e aqui, particularmente, a política educacional, não se constitui como ferramenta e condição para a emancipação humana. Marx concebe a emancipação humana como condição para a reabsorção da vida genérica no e pelo indivíduo concreto. Aponta Marx (2002, p. 52) que “[...] somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.” Essa concepção remete então, à supressão da propriedade privada, da exploração da mais valia e da dominação do mundo capitalista.

A emancipação humana pressupõe a crítica e a eliminação positiva da propriedade privada, pois esta se edifica através da alienação humana, desapropriando o homem de sua essência humana, como ser social. Para Marx (2002, p. 42), “A superação da propriedade privada constitui, deste modo, a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas.”

Diante do exposto, compreendemos que a emancipação humana se dirige a uma crítica e superação da sociedade capitalista não podendo ser restrita à esfera da defesa dos direitos, embora se reconheça os avanços da emancipação política, nem atrelando-a como uma possibilidade de ser realizada por uma profissão (Serviço Social) e por uma política social (Política Educacional), apesar de ser extremamente importante e necessária o comprometimento profissional com a construção de uma nova ordem societária.

No esteio destas questões postas é que consideramos pertinente reforçar o que estamos compreendendo pelo caráter emancipatório da educação, de que emancipação estamos falando? Acreditamos que o espaço possível de atuação da Educação e, neste caso específico, da atuação do Serviço Social neste terreno, encontra-se na esfera da emancipação política, como condição primordial na defesa e na luta do Direito Social à Educação, bem como na construção de estratégias para que o direito à educação não se limita somente ao acesso, mas à permanência e à qualidade deste processo formativo.

Outro ponto a ser repensado diz respeito às possibilidades de atuação do Serviço Social no âmbito educacional. Por se constituir em um campo muito complexo, heterogêneo e com particularidades, tanto o texto dos Subsídios (2012) quanto os textos de Martins (2012) e Almeida e Rodrigues (2013), apresentam uma discussão generalizada, apontando algumas diretrizes para se pensar no campo educacional como um espaço sócio-ocupacional da profissão. No entanto, considerando a diversidade deste campo, pois quando falamos em educação ela pode ser formal e não formal, com níveis e modalidades específicas, fica difícil abranger as suas particularidades que exigem uma atuação profissional também particular.

Desta forma, o que se destaca nas produções estudadas é que o profissional de Serviço Social atuaria no processo de acesso, de regresso e de permanência, bem como no fortalecimento dos sujeitos coletivos, ampliando os canais de participação. Situa-se, então, a atuação profissional do Serviço Social na defesa do Direito à Educação, como sendo um direito social.

Sendo assim, é no campo da emancipação política que a atuação do/a assistente social se configura e tem possibilidades de intervir, reconhecendo os direitos sociais como reivindicações da classe trabalhadora e que, em um contexto de ameaças constantes e perdas de direitos, de privatização da educação, de redução de investimentos/recursos públicos, de uma cultura ainda hierárquica e centralizadora da gestão escolar, da ênfase ao caráter meritocrático, é preciso reanimar a luta pela universalização da educação.

É preciso reconhecer o limite do direito na sociedade de classes, pois o direito burguês é fundado no direito à propriedade e tem na desigualdade social o seu alicerce. Nesse sentido, os direitos servem como instrumentos de consenso social, como instrumento de alcance da hegemonia, tendo no Estado de direito o seu mais fiel guardião e meio de exercer sua hegemonia e garantir sua legitimidade sobre a sociedade. (GUERRA, 2011).

Por outro lado, temos que considerar os direitos sociais como, também, resultado da luta da classe trabalhadora para satisfazer as suas necessidades. Necessidades estas parciais, ou como esclareceu Vieira (2004, p. 144): “[...] os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento.”

Compreende-se que não basta reconhecer os direitos, mas é preciso construir, mobilizar, educar e possibilitar a construção de estratégias e mecanismos para reivindicá-los. As políticas sociais são consideradas como instrumentos de materialização dos direitos sociais, portanto, dado os seus limites e natureza (reprodução do capital), urgente se faz repensar no teor e no alcance social das políticas sociais no cotidiano da vida da classe trabalhadora e na funcionalidade das mesmas na ordem do capital.

Apesar da denúncia da funcionalidade da política social ao capital, consideramos que se constitui como instrumento de defesa e garantia dos direitos sociais de cidadania e possibilitadora de visibilidade aos sujeitos sociais e políticos que são constantemente ameaçados pela hegemonia capitalista. Estamos distante de alcançarmos a universalidade das políticas sociais, mas não descaracterizamos sua contribuição para o alargamento da construção de um espaço público capaz de fomentar a participação popular e pressionar o Estado (mesmo sabendo de seu compromisso com o mercado) a operar na proteção social dos cidadãos, através de políticas sociais redistributivas. Mas é preciso ressaltar que a luta pela superação da apropriação privada da riqueza socialmente produzida, pela extinção da sociedade de classes, da propriedade privada e do trabalho assalariado não é possível no âmbito do capitalismo. Sendo assim, não será uma tarefa a ser cumprida na esfera das políticas sociais e do Estado.

Não significa que tenhamos que rejeitar a trajetória percorrida pelos direitos sociais e pelas políticas sociais, pois no contexto de esmagamento dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, de isenção cada vez mais explícita do Estado no enfrentamento das expressões da questão social, das parcerias pública e privado, no desmantelamento do legado constitucional da universalização que se vê ameaçado pela focalização da proteção social, pela captura do fundo público pelo capital, as políticas sociais acabam por se constituir em canais de efetivação de direitos e de atendimento às necessidades e reivindicações da classe trabalhadora.

Sendo assim, é preciso se atentar aos ataques cada vez mais brutos e fatais que os direitos sociais estão sendo alvos. Sob o manto conservador, com ênfase no princípio da focalização e com um discurso de inclusão social, vamos assistindo e vivenciando um sistema de proteção social que precisa ser revisto, desconstruído, mas necessário. Necessário se levarmos em consideração as características da sociedade brasileira como a colonização, a escravidão, o mandonismo, o patrimonialismo e o clientelismo. Marcas que acabaram por atrasar o desenvolvimento econômico e social brasileiro e que deixaram, por séculos, uma grande parcela da população abandonada e esquecida.

Desta forma, por mais limitadora que a política social se apresente, ela se faz necessária e precisa ser ampliada, como uma tarefa democrática ainda a ser realizada. Mas não é, por excelência, um espaço revolucionário. Eis aí a questão: considerar a esfera dos direitos e da política social como instâncias de luta para a conquista do poder da classe trabalhadora é assaltar esta classe da sua condição revolucionária e subestimar sua capacidade política.

No entanto, apesar dos avanços que tivemos, principalmente a partir dos anos 2000, em relação aos eventos da categoria que estiveram direcionados a discussão deste campo de atuação, das produções acadêmicas sobre o tema e da inserção de assistentes sociais em diferentes níveis e modalidades da educação, ainda vivenciamos uma certa limitação do debate tanto acadêmico, quanto no cotidiano profissional, sobre as possibilidades de atuação profissional na área da educação.

Como forma de ilustrar esta limitação, pesquisamos no banco de dados do CNPQ, os grupos de pesquisa na área do Serviço Social que objetivam estudar a temática Serviço Social e Educação. Através desta pesquisa identificamos que os grupos de pesquisas ligados a este tema ainda são muito escassos, concentrando-se mais em determinadas regiões que em outras. Pudemos perceber também que, assim como apresenta o texto de Martins (2012) e o Documento dos Subsídios, os grupos de pesquisa também explicitam a necessidade de ter uma educação efetiva, como um direito social garantido, que contribua tanto para a democratização, como também para o ingresso, regresso, qualidade, acesso e permanência do indivíduo na educação.

Através do levantamento, constatamos que existem ao total, seis grupos que trabalham essa temática, localizados dois na região Nordeste, um na região Norte, um na Sudeste e dois na região Sul.

Como já foi dito acima, a região Nordeste possui dois grupos de pesquisa, sendo um deles na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, localizada no município de Cachoeira. Esse grupo de pesquisa tem por objetivo estudos, pesquisas e efetivação da Política Pública de Educação enquanto direito social. Apresenta a necessidade de produção de conhecimento na área, bem como, à aglutinação de sujeitos que pensem, atuem e desenvolvam processos profissionais na área da educação. O grupo desenvolveu em 2013, o I Encontro Nacional de Produção Científica em Serviço Social na Educação, assim como, Fóruns Permanentes da Juventude e Cursos de Serviço Social na Educação.

Citando ainda a região Nordeste, encontramos um grupo de pesquisa na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, localizada em João Pessoa. O objetivo principal deste grupo é ampliar o debate acerca da importância da educação popular para o trabalho e a formação profissional do assistente social, a partir de um referencial teórico-crítico, bem como promover a articulação com pesquisadores e profissionais que já trabalham com a temática.

Encontramos na região Norte apenas um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Pará – UFPA, localizada em Belém. O grupo de pesquisa estuda Serviço Social, Educação e Cultura. É formado por docentes de pós-graduação, discentes de mestrado e de graduação e técnicos vinculados a instituições de educação.

Na região Sudeste, constatamos um projeto de pesquisa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, localizada em Franca. Tendo por objetivo estudos e pesquisas que contribuam para a ampliação do conhecimento, no meio acadêmico e profissional, referente a esta temática, ou seja, o Assistente Social no âmbito da Política de Educação, que não é suficientemente discutida na formação profissional do Assistente Social.

Na região Sul existe dois grupos de pesquisa, um deles na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, tendo basicamente os mesmo objetivos expostos acima das demais universidades, ou seja, o grupo é voltado à discussão, estudo, análise e produção de conhecimento acerca do universo do Serviço Social na área educacional. Já em Porto Alegre encontramos um grupo na Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS, tendo como finalidade contribuir com os estudos e pesquisas na área da política de educação superior, com ênfase para a formação em Serviço Social.

Diante das questões apontadas e do caminho percorrido no Projeto de Extensão apresentado, algumas indagações e problematizações se fizeram presentes. Uma primeira questão enfoca a articulação da categoria profissional de assistentes sociais com a política educacional e os sujeitos que compõem esta política, pois como construir e apontar direcionamentos para a atuação de assistentes sociais na área educacional, sem dialogar com os sujeitos que, historicamente, ocupam este espaço. O que eles têm a dizer? O que pensam sobre a aproximação da profissão com a educação? Quais espaços estão sendo criados para buscar esse diálogo?

Uma segunda questão emergente foi consequência da aproximação que realizamos com os diretores de escolas municipais e estaduais da rede pública de Londrina, através de entrevistas com os mesmos. A partir dos dados obtidos nesta coleta pudemos repensar a discussão sobre a inserção da profissão neste âmbito, pois alguns questionamentos se fizeram presentes: existe demanda para esta atuação? Quem cria esta demanda? Seria este um espaço a ser “recriado” para a intervenção profissional? Haveria demanda e necessidade para se ter um/uma assistente social nas escolas? E se esta atuação se desse nos núcleos de educação, na gestão da política da educação? E o trabalho intersetorial, não seria uma possibilidade de diálogo do Serviço Social com a Educação? O fortalecimento do trabalho em rede não aproximaria a profissão desta realidade educacional?

Muitas são as perguntas, as respostas estão sendo buscadas. Consideramos que esta discussão não está dada e precisa ser fomentada, pois necessitamos conhecer com mais profundidade esta realidade profissional, buscando saber onde se encontram os profissionais de Serviço Social que atuam na Educação? Quais as demandas que lhe são atribuídas? Como tem construído o seu fazer profissional? Quais as dificuldades encontradas? Este é um desafio que precisa ser o mais rapidamente encarado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo possibilitou uma sistematização de alguns debates e reflexões gerados nos encontros do Projeto de Extensão apresentado. Ainda num momento embrionário, constituindo-se como uma primeira aproximação, foi possível apresentar uma síntese provisória da caminhada que se vem traçando neste projeto.

Algumas questões e problematizações foram evidenciadas, como a importância de se compreender a educação como um espaço de conflitos de classes, onde diferentes interesses são postos, mediatizados e disputados. Assim, é preciso romper com a visão messiânica e redentora da educação, ou melhor, da política educacional, como um campo despido de lutas e contradições, isento dos imperativos do capital.

Outro elemento trazido no texto procurou evidenciar que a temática Serviço Social e Educação precisa ser mais explorada pelos pesquisadores do Serviço Social. Exemplo desta restrição foi o levantamento realizado nos grupos de pesquisa da área, cadastrados no CNPQ, mostrando que se faz necessário uma ampliação do debate e do aprofundamento de pesquisas que discutam o exercício profissional do Serviço Social neste âmbito de atuação.

Necessário também que ocorra uma maior publicização das pesquisas realizadas e um fortalecimento da reflexão sobre este campo pela categoria profissional. Exemplos desta carência são os poucos eventos oferecidos sobre o tema e, também, pouco conhecimento de como vem sendo desenvolvida a intervenção profissional na educação. Conhecer quem são os assistentes sociais que atuam na educação, como constroem sua prática profissional, quais as demandas atendidas, de que forma operacionalizam seu trabalho e quais as dificuldades encontradas, torna-se imprescindível para um maior conhecimento da particularidade desta realidade.

Problematizamos também se as demandas apresentadas no Documento, nos textos estudados e entrevistas realizadas são legítimas, no sentido de se constituírem como demandas da realidade e não demandas criadas pela profissão. Pensar se realmente existe esta demanda ou se o trabalho intersectorial não responderia às mesmas. Outra questão levantada abordou a necessidade e importância do diálogo da categoria profissional do Serviço Social com os profissionais da Educação, pois como pensar numa interlocução destas duas áreas, sem o encontro e a aproximação destes sujeitos?

O caminho está sendo trilhado, as perguntas estão sendo feitas. Há muito que pesquisar, problematizar e aprofundar. A construção precisa ser coletiva. O convite está feito, pois como disse o poeta "o caminho se faz caminhando".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer. (Org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. (Org.). **Ética e direitos: ensaios críticos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

GRUPO DE TRABALHO DO CONJUNTO CFESS-CRESS SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO. **Subsídios para a atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação**, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo : Boitempo, 2008.

SILVA, Marcela Mary da. **Serviço social na educação: Teoria e Prática**. Campinas: Papel Social, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos sociais e a Política Social**. São Paulo, Cortez, 2004.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Cirlene Oliveira¹

Bárbara Oliveira Rosa²

Gabrielle Stéphanhy Nascimento Sgarbi³

Maicow Lucas Santos Walhers⁴

INTRODUÇÃO

O Serviço Social é considerada ontologicamente enquanto práxis profissional por estar organicamente vinculada a dinâmica da realidade social, cuja intervenção profissional é materializada nos diferentes espaços sócio-ocupacionais a partir das suas particularidades sócio-histórico-conjunturais, tendo o referencial teórico marxista como norte, que permite o adentramento dos sujeitos sociais na trama do real procurando desmistificar os fenômenos sociais para além da aparência que oculta os mecanismos de dominação e (re)produção da sociedade capitalista. Essa matriz teórica não pode ser desvinculada das outras dimensões da profissão, entre elas a técnico-operativa e o compromisso ético-político que dão a direção social para o Serviço Social, principalmente no atual momento histórico onde o conservadorismo e a barbárie social se instalam. Assim o Serviço Social só pode ser compreendido na complexidade da realidade social que direciona a sua atuação profissional, coloca as demandas para a profissão e condiciona a formação da consciência dos profissionais enquanto sujeitos sociais e das classes sociais em cada momento histórico, ou seja, os diferentes atores sociais constroem sua realidade social a partir

1 Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca. Membro do GT – Grupo de Trabalho da PNE/ABEPSS – Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Sócia. Líder do GEFORMSS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social. Endereço: *Rua Prof. Sudário Ferreira, nº. 4770 – Jardim Noêmia – Franca/SP – CEP: 14.403-7555. Telefone: (16) 9965-1170. E-mail: cirleneoliveira@terra.com.br.*

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Franca. Mestranda em Serviço Social pela UNESP/Franca.

3 Graduanda em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Franca/SP. Bolsista PIBIC/CNPq. Endereço: Avenida São Vicente 3371 ap 03 blo02, Jardim Noêmia. Telefone: (16) 99139-4245 E-mail: gabrisgarbi@hotmail.com.

4 Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Franca. Mestrando em Serviço Social pela UNESP/Franca. Cursa Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde – CEAD/UNIRIO. Membro integrante do GEFORMSS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social. Assistente Social no Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF no município de Cássia/MG. Endereço: Rua Alagoas 05 – São Gabriel – Cássia/MG – CEP: 37980-000. E-mail: maicow.assistentesocial@live.com.

de determinadas condições objetivas e são condicionados por essa mesma realidade social, enquanto produto da própria história. Assim como nos coloca Marx, os homens são sujeitos da sua história, mas não a faz de forma deliberada, livre e consciente, mas a partir de determinadas condições objetivas e subjetivas, fruto do próprio processo histórico da constituição da realidade social. Dessa forma, a liberdade a partir da sociedade capitalista é condicionada pelos diversos processos sociais, históricos, políticos e econômicos que o homem se defronta diariamente que se expressa na cotidianidade da vida social.

O Serviço Social também se caracteriza como uma particularidade oriunda da constituição da sociedade capitalista no mundo do trabalho e do seu modo de produção capitalista, cujas expressões da exploração da força de trabalho, são consideradas historicamente como demandas para a profissão diante dos antagonismos das classes sociais e da luta pela busca da hegemonia de projetos sociais antagônicos que buscam dar direção social diferente para a sociedade.

Toda profissão se constitui e legitima através das *respostas* que consegue dar a diversas necessidades que determinam um conjunto de *demandas* sociais. Portanto, se uma profissão se conforma a partir de respostas qualificadas e institucionalizadas a demandas sociais, e se de aí provém sua legitimidade, então a *alteração dessas demandas* ou o *surgimento de novas demandas* deve promover o espaço para a necessária *alteração e adequação das respostas profissionais* ou para a incorporação de *novas propostas interventivas*. [...] O que o Serviço Social pode (e deve) fazer para contribuir a alterar/atualizar a sua legitimidade, a sua "base de sustentação funcional-ocupacional", é: 1º) captar novas demandas ou demandas emergentes (assim como as novas determinações daquelas já tradicionais à prática profissional) e 2º) se qualificar para dar respostas. (MONTAÑO, 2007, p. 196-197, grifos do autor).

Dessa forma, a compreensão da profissão na contemporaneidade enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo e o assistente social enquanto trabalhador liberal, que contraditoriamente, diante da forma como se tem se dado a sua contratação no mundo do trabalho, se efetiva como assalariado, que se vê obrigado a vender sua força de trabalho, tem como objeto de intervenção as expressões da questão social. Essa compreensão da profissão, historicamente construída a partir do próprio movimento da profissão a partir do movimento da realidade social, não é comungada por toda a categoria profissional, mas é compreendida hegemônica e coletivamente pela categoria profissional.

Sendo o Serviço Social regulamentado como uma profissão liberal e dispondo o assistente social de relativa autonomia na condução do exercício profissional, tornam-se necessários estatutos legais e éticos que regulamentem socialmente essa atividade. Entretanto, essa autonomia é tensionada pela compra e venda dessa força de trabalho especializada a diferentes empregadores: o Estado (e suas distintas esferas de poder), o empresariado, as organizações de trabalhadores e de outros segmentos organizados da sociedade civil. O *significado social do trabalho profissional do assistente social* depende das relações que estabelece com os *sujeitos sociais que contratam*, os quais personificam funções diferenciadas na sociedade. (IAMA-MOTO, 2008, p. 214-215, grifos do autor)

É a partir do Movimento de Reconceituação da profissão que nasce em uma conjuntura histórica

e política de efervescência dos movimentos sociais diante do recrudescimento da ditadura militar e da busca da democratização do país, onde aglutinou diversas lutas sociais antagônicas e opostas em torno de interesses sócio-políticos contraditórios, de um lado a burguesia procurando garantir a legitimidade e a expansão da sociedade capitalista e de outro a classe trabalhadora, na direção da garantia dos seus direitos sociais e melhores condições de trabalho, levou o Serviço Social – enquanto expressão das contradições da sociedade capitalista, a rever seu estatuto profissional a partir da aproximação da teoria social crítica e do reconhecimento da luta da classe trabalhadora, revendo suas bases sociopolíticas e os fundamentos da profissão em direção de um Serviço Social “Pós-Reconceituado”, alicerçado no compromisso ético-político, fundamentado por uma teoria social crítica que possui sua radicalidade a partir do método materialista histórico dialético, que compreende a realidade social para além das aparências dos fenômenos sociais, tendo o trabalho enquanto categoria ontológica central, e a sua racionalização pelo modo de produção capitalista como mecanismo de exploração da classe trabalhadora e, contraditoriamente, como categoria fundante da sociabilidade humana, sua forma de humanização e meio para a construção de uma nova sociabilidade.

Assim o compromisso ético-político, não é simplesmente uma escolha alheatória da profissão, mas se configura como a tomada de consciência da profissão frente a sua inserção social no mundo do trabalho e seu vínculo ontológico com a classe trabalhadora e com a luta social mais ampla. Conforme coloca Montaño (2007, p. 211): “Na verdade, nossa preocupação e compromisso político e ético-profissional deve estar antes com a transformação da realidade, com a mudança da sociedade, com a qualidade de vida dos sujeitos e, concretamente, com a respostas às demandas. É por isso que é antes um compromisso político do que uma opção corporativa.”

Esse compromisso hegemonicamente construído coletivamente pela categoria profissional norteou e norteia a atuação profissional do assistente social, seja nos diferentes espaços sócio-ocupacionais em que esteja inserido, seja enquanto membro de uma determinada categoria profissional que tem ser articulado coletivamente na defesa da formação e do exercício profissional de qualidade, embasado nos princípios éticos elucidados no código de ética profissional de 1993.

É a partir dessa matriz teórica e dos avanços materializados ao longo da década que a profissão, que o Serviço Social tem construído a partir do amplo debate produzido pela categoria profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais e através da articulação com os órgãos representativos e que aglutinam forças em torno da luta política na defesa da formação e do exercício profissional e das bandeiras que os setores revolucionários que comungam dos mesmos ideais revolucionários da profissão, que o Serviço Social tem procurado contribuir para o tensionamento das lutas sociais em direção da emancipação humana. Entre esses avanços, principalmente em torno da formação profissional, destacamos a construção das Diretrizes Curriculares em Serviço Social de 1996, que vem trazer um patamar único na formação profissional em Serviço Social em âmbito nacional, a construção recente da Política Nacional de Estágio, que coloca princípios e diretrizes para a efetivação do estágio supervisionado de qualidade. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social, diante do avanço das políticas neoliberais e seus rebatimentos na política educacional brasileira, com a constante mercantilização e sucateamento do ensino superior público,

transformando direito em mercadoria. O avanço do ensino à distância principalmente no Serviço Social tem levado a categoria a se organizar politicamente em defesa da formação profissional de qualidade e de um perfil de profissional crítico e propositivo.

Os desafios postos no mundo do trabalho na contemporaneidade, com o avanço do ideário neoliberal, que vem desresponsabilizando o Estado nas garantias dos direitos sociais, a reestruturação produtiva do capital, sob a lógica do capital financeiro que tem procurado ocultar as contradições da exploração do trabalho com a crescente precarização das condições de trabalho, o aumento do trabalho informal aliado a fragmentação das políticas sociais que tornam-se cada vez mais focalizadas, paliativas diante da transferência de grande parcelas das ações do Estado para a sociedade civil via Terceiro Setor, tem trazido diversos desafios para a preservação dos princípios e da direção social traçada pela categoria profissional a partir do Movimento de Reconceituação, o que tem refletido na formação e no exercício profissional, principalmente no estágio supervisionado enquanto momento central na formação teórico-prático em Serviço Social.

Acelera-se, pois, o desenvolvimento desigual, [...] a favor das classes e grupos dominantes, [...] a transferência de riqueza entre as classes e categorias sociais e entre países está na raiz do aumento do desemprego crônico, da precariedade das relações de trabalho, das exigências de contenção salarial, da chamada “flexibilidade” das condições e relações de trabalho, além do desmonte dos sistemas de proteção social. [...]

Em outros termos, expressa o conflito entre produção e distribuição, apontado por Marx. O capital internacionalizado produz a concentração da riqueza, em um polo social (que é, também, espacial) e, no outro, a polarização da pobreza e da miséria, potencializando exponencialmente a lei geral da acumulação capitalista, em que se sustenta a *questão social*. (IAMAMOTO, 2008, p. 111, grifo do autor).

É esse cenário mundial e suas particularidades na realidade brasileira que o Serviço Social enfrenta os desafios para a atuação e a formação profissional em direção da efetivação do projeto ético-político e do fortalecimento da emancipação humana. Destacamos a importância do referencial marxiano na apreensão da realidade social e de suas contradições procurando criar respostas críticas e propositivas que vão de encontro com a luta social da classe trabalhadora. Esta perspectiva teórica se vê ameaçada na contemporaneidade diante do avanço do pensamento pós-moderno que tenta dismantlar as teorias sociais críticas macrossociais em detrimento de teorias individualistas, em defesa do efêmero, do passageiro, do volátil, transformando as lutas sociais em conflitos fragmentados. Presencia-se com o pós-modernidade, um irracionalismo, se configurando uma crise frente ao projeto da modernidade e da razão. “Aqui o argumento é contra a razão, por isso irracionalismo: são lançadas estratégias ou reatualizadas com novas configurações para manter uma regulação social contra a liberdade do sujeito, para gerar acomodação e não o fomento à razão crítica; é um jogo entre razão e a ‘des-razão’”. (LUIZ, 2013, p. 63-64).

A partir dessas breves considerações, analisaremos a influência e a contribuição do pensamento de Gramsci no Serviço Social, enquanto prática pedagógica e sua importância no alargamento das contradições da sociedade capitalista, e a construção da contra-hegemonia frente ao projeto societário

burguês e o avanço na efetivação do projeto ético-político profissional através práticas emancipatórias no exercício profissional.

Em um terceiro momento, resgataremos a importância do estágio supervisionado em Serviço Social enquanto prática pedagógica central na formação profissional, na construção da identidade profissional e a sua importância diante do caráter teórico-prático da profissão e como estratégia política da profissão na direção da preservação da formação profissional de qualidade frente aos desafios postos ao exercício profissional elucidados anteriormente.

SERVIÇO SOCIAL E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE GRAMSCI

Conforme mencionado anteriormente, o Movimento de Reconceituação, que teve seu marco inicial na década de 1960, em um contexto social marcado por profundas transformações societárias, diante do agravamento da questão social e do avanços dos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos sociais frente ao processo de reestruturação produtiva do capital procurando garantir sua acumulação e a superação da crise econômica, social e política que propiciou um reordenamento das forças econômicas no cenário mundial, refletindo na vida da classe trabalhadora e na luta pela sobrevivência. Carvalho (1986, p. 15) afirma sobre o Movimento de Reconceituação, no qual “Faz-se necessário e fundamental analisar a Reconceituação como um dos marcos decisivos da dinâmica de construção da disciplina profissional. E é preciso analisá-lo como um movimento que está em processo, efetiva avanços, mas também apresenta imprecisões e erros.”

Assim percebemos que o Movimento de Ruptura, apresenta avanços significativos para a profissão que devem ser consolidados cotidianamente no exercício seja nas dimensões micro e macrosociais, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais e coletivamente pela categoria profissional, torna-se bandeira de luta frente aos mecanismos de dominação e exploração da sociedade capitalista. Concordamos com Carvalho (1986) que este momento histórico apresenta avanços, mas também presenciamos muitos desafios que são colocados para a profissão, questões que foram relegadas a segundo plano, como a questão da instrumentalidade, o própria formação e o estágio supervisionado que toma relevância na contemporaneidade.

O movimento de Reconceituação caracteriza-se por um “[...] movimento dialético no sentido de redefinição teórico-prática, diante da dinâmica das conjunturas historicamente determinadas e do posicionamento profissional em face dessas determinações.” (SILVA, 2011, p. 111). Dessa forma, o movimento de reconceituação é historicamente determinado pela conjuntura que o originou e pela própria dinâmica da realidade social que determina e condiciona a efetivação dos compromissos historicamente construídos pela categoria, apresentando limites e possibilidades para a sua efetivação.

É a partir dessa conjuntura sócio-histórica e política que o Serviço Social se aproxima da teoria social crítica e a sua importância na compreensão da realidade social a partir da perspectiva da totalidade na apreensão dialética do movimento do singular e do universal através das particularidades dos complexos sociais, levando de um nível a outro, do singular ao universal e do universal ao singular, superando a pseudoconcreticidade que o fenômeno apresenta em sua imediatividade.

A contribuição de Gramsci no Serviço Social, já remonta da década de 1980, sendo uma das interlocuções do Serviço Social com a teoria social crítica de Marx, apresentando críticas a ditadura militar e as profundas transformações societárias que o país perpassava naquele momento histórico. O pensamento Gramsciano traz importantes categorias de análise para a compreensão da realidade social, como o conceito de Estado ampliado, sociedade civil, hegemonia, filosofia da práxis e de classes subalternas e de intelectual orgânico. Esses conceitos ampliaram a análise dos profissionais a respeito da sociedade capitalista na partindo numa perspectiva de totalidade, permitindo compreender as contradições da sociedade capitalista, a importância da classe trabalhadora na superação da sociabilidade burguesa, ao potencializar e dar relevância a sociedade civil organizada, na busca do fortalecimento dos sujeitos políticos.

Seu pensamento contribui para pensarmos alternativas de enfrentamento das contradições da sociedade capitalista ao propor um projeto alternativo de sociedade ao procurar criar uma contra-hegemonia ao projeto burguês, através de práticas pedagógicas emancipatórias através da análise crítica das diversas dimensões da vida social: política, econômica, social e cultural, compreendendo a filosofia da práxis por Gramsci, que não representa uma lei tendencial ou econômica, ou somente uma teoria histórica, mas configura como unidade dialética e organicamente vinculada entre as dimensões da vida social: economia, política e cultura, que passa a ser compreendida numa perspectiva de totalidade do próprio movimento do real, analisando as relações entre a estrutura e a superestrutura dos fenômenos sociais.

A questão da "objetividade" do conhecimento segundo a filosofia da práxis pode ser elaborada a partir da preposição (contida no prefácio da economia política) de que 'os homens tornam-se conscientes (do conflito entre as forças materiais de produção) no terreno ideológico' das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas. (GRAMSCI, 1999, p. 166).

Gramsci traz importantes contribuições para o Serviço Social ao instrumentalizar a categoria profissional através da apreensão das mediações necessárias para a efetivação da práxis profissional, contribuindo para o alargamento das contradições da sociedade capitalista, criando uma contra-hegemonia ao projeto burguês, no universo particular da intervenção profissional sem perder de vista os processos macrossociais revolucionários, num processo dialético e de totalidade dos fenômenos sociais, superando a pretensa neutralidade dos sujeitos sociais, nas diferentes dimensões da realidade social e, principalmente no campo da cultura.

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento da hegemonia, como essencial à sua concepção estatal e à "valorização" do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas. (GRAMSCI, 1999, p. 295).

Uma importante categoria que elucida do pensamento de Gramsci, refere-se ao intelectual

orgânico, vinculado (organicamente) a sua classe social, procurando socializar verdades descobertas, desmistificando a realidade social e criando uma nova cultura verdadeiramente contra-hegemônica e emancipatória. Essa perspectiva instrumentaliza a profissão para a formulação de um projeto emancipatório, coletivamente construído pela categoria, vinculado organicamente ao projeto societário das classes subalternas, que contribua para a elevação do ser social, a sua emancipação e a superação dos mecanismos de dominação.

O que não ocorrerá através de uma ruptura ou ação revolucionária imediata, mas com uma conquista coletiva e histórica a partir de baixo, através de um processo de “[...] rupturas ou processos moleculares mediatos: de elevação do senso comum, de reforma intelectual e moral criando ‘uma nova ordem de valores’.” (GRAMSCI, 1991), no seio da classe subalterna. (LUIZ, 2013, p. 94).

Daí a importância do Serviço Social se apropriar do pensamento gramsciano e sua contribuição para a efetivação do projeto ético-político profissional, criando respostas de enfrentamento da questão social críticas e propositivas em direção da articulação e do fortalecimento da classe trabalhadora, procurando contribuir para a criação de uma cultura contra-hegemônica e de práticas profissionais emancipatórias, principalmente no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas onde presencia-se um desmonte dos direitos sociais, da precarização das relações de trabalho, do aumento da desigualdade social e suas formas de exclusão social e das formas de violência estrutural e organicamente vinculadas a lógica do capital.

Momento histórico este onde se presencia-se a barbárie social, o desmonte dos direitos sociais e de desresponsabilização do Estado, vinculado a interesses financeiros e ao grande capital, momento de fetiche, de mercantilização e financeirização da vida, procurando ocultar o trabalho vivo, que é explorado na esfera da acumulação capitalista.

O capital financeiro assume o comando do processo de acumulação e, mediante inéditos processos sociais, envolve a economia e a sociedade, política e a cultura, vinculando profundamente as formas de sociabilidade e o jogo das forças sociais. O que é obscurecido nessa nova dinâmica do capital é o seu avesso: o universo do trabalho – as classes trabalhadoras e suas lutas -, que cria riqueza para outros, experimentando a radicalização dos processos de exploração e expropriação. As necessidades sociais das maiorias, a luta dos trabalhadores organizados pelo reconhecimento de seus direitos e suas refrações nas políticas públicas, arenas privilegiadas do exercício da profissão, sofrem uma ampla regressão na prevalência do neoliberalismo, em favor da economia política do capital. Em outros termos, tem-se o reino do capital fetiche na plenitude de seu desenvolvimento e alienação. (IAMAMOTO, 2008, p. 107)

O Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo, tem seu significado social na intervenção nas relações sociais no modo de produção e reprodução da vida social, tendo nas expressões da questão social seu objeto de intervenção, destacando a importância das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos sociais e das suas lutas, procurando garantir seus direitos e contribuindo para criação de novas formas de enfrentamento das contradições do capital criando projetos alternativos e emancipatórios no horizonte da luta social, construindo uma contra-hegemonia cultural e política em direção de uma sociabilidade mais justa e igualitária.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante da dimensão teórico-prático da profissão, o estágio supervisionado é considerado como central na formação profissional, sendo considerado o lócus da construção da identidade profissional a partir da aproximação do estagiário a realidade social da profissão, tendo a mediação e a reflexão crítica da realidade como eixo norteador da sua efetivação. Dessa forma, é considerado como um processo pedagógico mediado pelo saber apreendido na formação profissional que tem seu início na graduação e que perdura durante toda a vida profissional, alicerçado no compromisso ético-político, nos fundamentos teórico-metodológicos da profissão que permite o adentramento na realidade social de forma crítica e propositiva, e pela efetivação do exercício profissional através da instrumentalidade do Serviço Social, enquanto mediação essencial para a consolidação de uma práxis profissional em consonância com o código de ética profissional.

Dessa forma, o estágio deve propiciar um momento na formação profissional de síntese da relação teórico-prático de compreensão da análise estrutural-conjuntural mediatizada pelas categorias de análise social. É no estágio supervisionado que o estudante compreenderá com maior clareza o que é o Serviço Social, qual seu papel enquanto profissional e o da sua profissão dentro da sociedade capitalista moderna.

Partimos da premissa que o estágio supervisionado tem a característica de propiciar um momento fundamental na formação profissional a partir de uma práxis educativa, ao aproximar o estagiário com a realidade social no campo de estágio. Esta compreensão do estágio enquanto momento de relação teoria e prática deve-se ao fato de ser nesse espaço que o estudante de Serviço Social iniciará um exercício de interação do conhecimento apreendido na faculdade com a realidade social vivenciada no estágio. Ou seja, uma práxis que tem como objetivo a formação profissional do graduando de Serviço Social (por isso educativa).

Esta capacidade de aproximar do real para decifrá-lo, se constitui base ontológica da constituição da identidade do profissional que é referenciada durante o curso e fortalecida e ampliada no estágio através do compromisso e da responsabilidade.

Dessa forma, a construção da identidade profissional está vinculada à realidade social, ao processo histórico da sociedade e da luta de classes, ou seja, deve ser compreendida a partir do contexto histórico onde se insere e toma materialidade, através da relação do homem com o mundo. Como se observa na história do Serviço Social, foi a partir de condições sociais concretas que a profissão redirecionou o seu exercício, tendo como referência uma nova identidade profissional.

O Estágio é compreendido como uma situação-processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido é o lócus apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais atitudes e habilidades profissionais esperadas em sua formação. (BURIOLLA, 1995, p. 79).

A formação profissional deve capacitar quadros de assistentes sociais capazes de imprimir mudanças significativas nos seus espaços de trabalho, contribuindo para a "humanização dos homens" em

uma sociedade que avilta o ser, permitindo o acesso aos seus direitos e instrumentalizando-os na luta pela cidadania e pela democracia de fato. Nesse mesmo movimento, fortalecendo o sujeito coletivo na busca pela emancipação humana, o que supõe uma nova forma de viver em sociedade.

Dessa forma, o estágio supervisionado tem um papel importante rumo à consolidação dessa identidade através da inserção do estagiário no espaço sócio-institucional do assistente social, propiciando momentos significativos de aprendizagem possibilitando o exercício da mediação teórico-prática.

Enquanto atividade pedagógica, o supervisor deve ter clareza da dimensão educativa do estágio, articulando estratégias que avancem na formação crítico-propositiva do estudante.

É evidente a significância do procedimento metodológico no processo da supervisão. [...] a estratégia vem a ser o meio através do qual o supervisor e o supervisionado vão adquirindo a capacidade de reconhecer, compreender uma dada realidade, planejar uma ação, exercitar suas habilidades, aplicando determinados procedimentos e instrumentos adequados a cada momento histórico do processo ensino-aprendizagem, do processo da sociedade, repensados a partir das novas justificativas pessoais e sociais que direcionam o pensar e o fazer do Serviço Social. nesta medida, a estratégia de ação na supervisão deve ser cuidadosamente estudada e avaliada constantemente no próprio processo. (BURIOLLA, 1995, p. 102).

As Diretrizes Curriculares também trazem à tona a dimensão educativa do estágio supervisionado: “[...] é uma atividade educativa obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática.” (ABEPSS, 2002, p. 3).

O estágio possui um caráter pedagógico, daí a importância de uma seleção das ações consideradas prioritárias no processo da supervisão para a construção da identidade profissional, onde o estudante seja levado a refletir sobre a sua prática dentro da instituição e de uma totalidade maior, levando isto para o movimento do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a aproximação do Serviço Social com a teoria social crítica Gramsciana, principalmente a partir do movimento de reconceituação e sua contribuição para a efetivação do projeto ético-político profissional, principalmente na contemporaneidade, frente aos desafios postos no mundo do trabalho diante da reestruturação produtiva, alicerçado no capital financeiro e bancário e a tentativa do capital de ocultar suas contradições e a exploração do trabalho. Também presenciamos, o avanço dos setores conservadores da sociedade, do neoliberalismo e a fragmentação das políticas públicas e sociais, o que vem rebatendo na vida social da classe trabalhadora e nas expressões da questão social, o que tem trazido diversos desafios para o Serviço Social.

Analisamos a importância do pensamento gramsciano na efetivação do projeto ético-político, ao contribuir para a socialização de verdades descobertas, a criação de uma cultura contra-hegemonica em defesa dos direitos sociais nos micros e macro espaços de intervenção profissional, fortalecendo a

classe trabalhadora e criando projetos societários emancipatórios que vá de encontro com uma nova sociabilidade para além da do capital.

Também ressaltamos a importância do Estágio supervisionado na construção da identidade profissional e enquanto prática pedagógica diante do caráter interventivo do Serviço Social, enquanto especialização do trabalho coletivo, contribuindo para a construção de um perfil profissional capaz de criar respostas críticas e propositivas que vão de encontro com o fortalecimento a classe trabalhadora e da sua luta política.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Política Nacional de Estágio**. Brasília-DF, 2010.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CFESS. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2008. 107. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=107&data=01/10/2008>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

GUERRA, Y., BRAGA, M. E. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, D. E. C. **Emancipação e Serviço Social: a potencialidade da prática profissional**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

MONTAÑO, C. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVA, M. H. B. O estágio na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 29, p.149-160, 1989.

OLIVEIRA, C. A. H. S. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 80, 2004.

PEREIRA, R. H. L. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO. ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2010.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

SILVA E SILVA, M. O. da. (Coord.). **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, ano 1, v. 2, 2003.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DE SEUS TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS E DE SUA REALIDADE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Marco Antonio Diniz Bastianini¹

INTRODUÇÃO

O ser humano caracteriza-se como sendo um animal social. Inserido no mundo concreto, ele cria e recria o próprio mundo através do trabalho, e por possuir a capacidade teleológica, as condições de reproduzir-se socialmente.

É por meio do trabalho que o homem se insere como sujeito histórico no mundo, modificando a própria natureza, e nesse processo, também se modificando. Ele cria as condições necessárias através de sua capacidade de raciocinar, de dominar e superar as condições naturais impostas, transformando o seu meio, constituindo-se também como parte de um complexo biológico e estabelece parâmetros coletivos de ser e se relacionar com os outros seres humanos.

A reprodução se desenvolve num ambiente cuja base é certamente a natureza, o qual, não obstante, é sempre e cada vez mais modificado pelo trabalho, pela atividade dos homens, da mesma forma como a sociedade, onde se verifica realmente o processo reprodutivo do homem, encontra cada vez menos já “prontas” na natureza as condições da própria reprodução, as quais, ao invés, ela cria mediante a práxis social dos homens. (LUKÁCS apud RANGEL, 2007, p. 2).

É nesse processo de significação e ressignificação estabelecido pelo sujeito histórico em relação aos demais seres humanos no conjunto do complexo social que se situa a educação.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 3).

Educação (do latim *educatio*, ação de criar; alimentação; instrução), significa empreender por meio de relações sociais dispostas em uma dada realidade, processos de socialização, de construção e

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp Franca - marcobastianini@hotmail.com.

troca de conhecimentos, de formulação de simbologias e representações, de perpetuação de culturas e formas de ser e estar no mundo.

A educação enquanto categoria ontológica, sempre esteve presente nos processos de desenvolvimento da vida humana em sociedade. Ela se constitui como uma das dimensões da vida social dos homens.

Neste sentido, há uma distinção essencial entre trabalho e educação. A educação é uma posição teleológica na qual um sujeito age sobre a consciência de outro sujeito. No trabalho o sujeito age sobre um objeto que é a materialidade causal e suas leis, enquanto na educação o objeto da ação é o próprio sujeito. Assim sendo, a dinâmica dos complexos educação e trabalho é movida por leis internas muito diferentes, o caráter da educação não se confunde com o caráter do trabalho, ao contrário, sua apreensão compreende momentos nos quais estes se articulam e se distinguem. (LUKÁCS apud RANGEL, 2007, p. 3).

Conceituar educação não é tarefa fácil, visto que suas concepções variam de acordo com cada cultura existente, e não cabe aqui um aprofundamento no processo histórico da concepção do conceito, mas algo que é certo de se afirmar é que em todas as sociedades, de todos os tempos históricos, ela sempre se inseriu como um importante instrumento social, com intenções e objetivos diferentes.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 1986, p. 14).

Postas estas questões preliminares, é necessário realizar os apontamentos das articulações naturais e dos momentos onde ocorrem as fragmentações entre educação e trabalho.

Como ponto de partida para uma análise da relação ontológica entre trabalho e educação, observemos a realidade do homem no período primitivo. Se, como dito anteriormente, por meio do trabalho o homem cria e recria seu mundo, este mesmo homem cria e recria a si mesmo, aprende e ensina ao produzir-se enquanto sujeito social, ou como bem coloca Saviani (2007, p. 154), “[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzir. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando.”

Ao constituir-se enquanto ser primitivo, a educação dos homens se dava de maneira espontânea, na práxis do cotidiano dos sujeitos em coletividade, no espaço do trabalho. A observação e a imitação “natural” inseriam então os novos indivíduos no espaço da reprodução social.

A partir do período em que é instituída a propriedade privada, a educação então sofre um processo de desassociação de seu caráter “formativo integral”, ou seja, passa a se tornar um instrumento de legitimação de poder e dominação de determinada classe social sobre outra. Somente os chamados “cidadãos” tinham acesso à educação, que privilegiava o desenvolvimento das naturezas espirituais e

políticas dos homens em detrimento das atividades que subscreviam os demais homens ao processo de transformação da natureza, ou seja, o trabalho produtivo braçal.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. (SAVIANI, 2007, p.155).

É neste momento que podemos dizer que há a distinção entre o processo onto-histórico da educação e do trabalho, proclamada principalmente por meio da instituição da escola.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REPRODUÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

Historicamente, a educação nas sociedades ocidentais se caracterizou como um espaço contraditório. A separação entre trabalho intelectual e trabalho produtivo braçal institui ao âmbito da educação o papel de atestar o poderio de determinados indivíduos ou grupos sociais, atuando assim como um instrumento de legitimação de determinadas ideologias.

O que era inteiramente deixado de lado nesse processo de formação do humano era a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção de riqueza. Entende-se que assim fosse porque até o advento do capitalismo as tarefas eram de responsabilidade de seres considerados de condição inferior. Daí porque a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual. (TONET, 2006, p. 10).

O espaço da escola surge neste contexto de divisão da sociedade em classes, que, pelas particularidades e peculiaridades sócio históricas de cada período de seu desenvolvimento se desenhou de formas diferentes, atendendo a objetivos e necessidades específicas postas por estas sociabilidades. “Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Assim, o processo produtivo organizado pelo homem no tempo e no espaço vai moldar as condições para a construção da escola enquanto instituição responsável pela formação intelectual dos homens, escola esta na Grécia Antiga reconhecida como Paideia. Ao mesmo tempo, enquanto conforma-se como instrumento institucional e formal de educação, existe a coexistência de um processo de educação não formal que continua ainda a existir no contexto daquele processo produtivo.

Esse segundo modelo de educação, redesenhado para uma sucessora configuração de sociedade, se coloca como imperativo para a classe não proprietária dos meios de produção, ao passo que situa estes indivíduos dominados social e politicamente em um processo de reprodução do trabalho manual, ao qual é a esta classe inferido como o único necessário para sua sobrevivência.

O modo como os homens que trabalhavam manualmente adquiriam as competências para exercer suas funções se dava através do próprio fazer do trabalho, tanto na sociedade Grega, Romana, quanto na Idade Média, como bem nos aponta Saviani (2007) por meio de orientações dos chamados “mestres de ofícios”. Essa condição nos evidencia que, mesmo com a inauguração do modelo escolar de educação, ainda persistia a íntima relação entre trabalho e educação, ao menos para a classe dos não proprietários, ou trabalhadores.

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007, p.157).

De acordo com Ivo Tonet (2006), nestes períodos que antecederam o modo de produção capitalista, a escola representava então um espaço restrito do saber à formação das novas dirigências intelectuais, o local onde somente aqueles que detinham o poder e a dominação social frequentavam.

Ademais, na Idade Média, a escola assume a responsabilidade também de estabelecer a uma parte da população a formação clerical e militar. É importante ressaltar que neste período histórico, a presença da Igreja Católica se impõe de maneira decisiva nos espaços sociais, o que leva a instituição social escolar a se caracterizar como sendo essencialmente religiosa, dogmática, com o predomínio de matérias abstratas, havendo assim a limitação extensiva da educação intelectual e científica.

Um pouco mais tarde, o modelo de Educação humanista no período da Renascença é engendrado no bojo da sociedade pré-capitalista ou mercantilista, estabelecendo um retorno tímido do pensamento livre e das matérias científicas.

O processo de reforma religiosa logo implica no século XVI um modelo de educação cristã reformada. As ordens religiosas, e com veemência há de se destacar a atuação dos jesuítas, inspiradas nas escolas humanistas, disseminavam o cristianismo por meio da educação durante séculos.

Durante o século XVIII, período em que ocorre a Revolução Francesa, começa a ser gestada uma ideia muito preliminar sobre educação pública. A educação, alicerçada nas prerrogativas do positivismo², representava um dos caminhos de se reestabelecer a ordem social em um momento de profundas transformações.

A Revolução Francesa, embora não represente uma ruptura com a tradição da ilustração, significa, do ponto de vista educacional, uma substância nova no debate sobre a institucionalização de um ensino público e universal. A educação, no contexto revolucionário, se conecta a esfera pública e ao civismo,

2 De acordo com Ivete Simionato (2009), o Positivismo é um sistema explicativo da realidade construído a partir da necessidade de sustentação da ordem burguesa, sistema esse que têm como eixo fundamental de sua estruturação o estudo da sociedade segundo as leis naturais, com influencia central da biologia. Dá origem às vertentes denominadas de funcionalismo, estruturalismo e estrutural-funcionalismo, segunda a mesma autora.

transformando-se em instrumento de regeneração social e, portanto, desvincula-se da dimensão eminentemente individualista de emancipação característica da utopia iluminista. (ARAÚJO, 2011, p. 3).

O embate estabelecido pela construção do conhecimento nos períodos que antecederam o capitalismo entre religião e ciência se fez presente, mas a necessidade de serem construídos processos de racionalismos naquele contexto de anúncio do desenvolvimento industrial era da mesma forma, latente. Era necessário inserir o conhecimento num processo que desse frutos em termos de utilidade prática. Tais alterações se faziam necessárias em um contexto onde eram iniciadas as reorganizações das relações sociais e de produção, e da divisão social do trabalho.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, catalisa-se o papel da educação no sentido de assegurar a acumulação acentuada de riquezas num período concorrencial do Capital. “A modernidade criou instituições escolares para uma parte da burguesia. Efetivamente, com a Revolução Industrial, alguns setores sociais necessitaram de uma formação curricular formalmente elaborada.” (NOSELLA; AZEVELO, 2012, p. 26).

A classe operária cada vez mais se configura como classe explorada e expropriada de sua força de trabalho no contexto de alargamento da sociedade das trocas. Porém, ao perceber-se enquanto classe subjugada, atua no sentido da movimentação em prol da realização de pressão para a construção de direitos mínimos, haja vista que neste dado contexto, há um aprofundamento das desigualdades sociais, oferecendo certo perigo à ordem burguesa capitalista que se gestava, o que se coloca como uma questão iminente para o Estado, este que se fortalecia cada vez mais enquanto intermediador das classes sociais.

Neste sentido então, o Estado, agora como legítimo representante da sociedade civil nos termos gramscianos, tem o papel de ofertar a níveis básicos a escolarização enquanto política estatal para a classe trabalhadora que demanda por políticas sociais para sua própria reprodução social.

Há de se ressaltar aqui que o modelo de política de educação pública construída a partir deste momento histórico se constitui como sendo um direito socialmente conquistado, porém, também se constitui enquanto instrumento de ordenamento e de reprodução social para o trabalho.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

O processo de construção da educação, especificamente a educação escolar no Brasil teve inúmeras reviravoltas. Foi um processo de idas e vindas que marcou profundamente e sem dúvidas traços para a forma como a estrutura educacional é regida hoje.

No período em que o Brasil ainda se caracterizava como uma Colônia de Portugal, o processo de educação era pautado basicamente na prática de catequização por intermédio dos jesuítas, tendo como finalidade a conquista cada vez maior dos povos dominados nos espaços “descobertos”.

No contexto do Império no Brasil, a educação passa a ser regida pelas leis vindas de Portugal (OLIVEIRA; BARROS, 2011), há um esforço para o fortalecimento de um espírito nacionalista, tendo como foco a construção de uma legislação que amparasse o poder do Imperador.

A presença do Estado nos processos de educação era extremamente incipiente e dual, tendo como foco de preocupação, e ainda assim bastante displicente, os níveis secundário e universitário. Os

cursos de formação de professores e o “ensino básico” eram de responsabilidade das Províncias, mesmo estas não tendo recurso algum. Logo, as propostas de educação eram quase que realizadas exclusivamente no âmbito da sociedade civil, principalmente pela Igreja Católica.

É importante subscrever aqui também o processo de complexificação ao qual se passava no desenvolvimento dos métodos de educação a partir deste momento no Brasil, reflexo do próprio processo de reformulação da educação nos diversos países do mundo:

Assim, encontramos a presença de vários métodos de ensino (individual, mútuo, misto, simultâneo, intuitivo), alguns vão perdurar por vários momentos, e de novas práticas pedagógicas, que vão derrubando aquela perspectiva da memorização e da educação como componente de retenção de aprendizagem, sem apreensão ou significado auxiliado pela chegada de vários instrumentos tecnológicos como: cadernos, carteiras, quadro-negro. A trajetória dos métodos de ensino, que também adentra outro período, fervia nas instituições escolares através das influências das ideias estrangeiras (pragmatismo), assim como esquentava o desejo do povo brasileiro por um país com outra forma de governo, um governo republicano. (OLIVEIRA; BARROS, 2011, p.7).

A descentralização do poder impede o governo central de assumir uma posição estratégica no sentido da formulação de uma política de universalização do ensino fundamental, fato esse que corrobora para o processo de complexificação da desigualdade social no país.

Porém, a institucionalização do processo de educação que se deu no espaço da escola, somente acontece de forma decisiva a partir do governo republicano. Mas ainda assim o projeto de educação que passa a ser engendrado era extremamente deficiente e desigual.

É a partir da década de 1920 que mudanças mais profundas começaram a ser delineadas. Na Constituição de 1934, avanços significativos foram alcançados, mas só houve uma retomada dessa dinâmica de desenvolvimento da educação pública no país em 1945 com a queda do Estado Novo³, onde foram reestabelecidos os debates acerca do tema no período da República populista, que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviada ao Congresso Nacional em 1948, aprovada somente em 1961, pela lei nº 4024. Porém, a lei enfatiza algo que já anteriormente era presente no âmago da sociedade brasileira e que se coloca como problemático, o repasse da responsabilidade da oferta do direito à educação para a iniciativa privada:

No período da República populista viu-se o surgimento da LDB 4.024 de 20/12/1961, que para muitos é considerada uma legislação conservadora que enaltece a concessão da instituição particular e não traz nada de novo para a escola pública, a novidade surge da própria população que se organiza através de movimentos populares contra os índices alarmantes de analfabetos e a instrução elementar que ainda não existe para todos os brasileiros, a educação é marcada por uma perspectiva excludente e seletiva, com professores sem condições de infraestrutura num processo de proletarização da sua mão de obra. (OLIVEIRA; BARROS, 2011, p.10).

3 De acordo com Suely Braga, o Estado Novo foi um período de governo ditatorial inspirado nos regimes autoritários que eram vigentes na Europa, que foi regido no Brasil por Getúlio Vargas para se manter no poder, durante os anos de 1937 a 1945.

O modelo de política de educação adotado pelo Estado brasileiro então carrega desde os primeiros períodos de desenvolvimento da indústria o objetivo de colaborar no processo de desenvolvimento econômico do país.

Ao passo que a ditadura militar se instaura no Brasil, o sistema de ensino escolar também sofre consequências. O controle, a exacerbação do tecnicismo e da disciplina se fazem acentuados nos espaços educacionais.

Há o alargamento do acesso à política de educação, porém, essa dinâmica carrega o perverso viés da subordinação da educação ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista, que vai acarretar a agudização da questão social no país.

O regime tencionava construir um sistema de ensino que fosse capaz de aplacar a pobreza no Brasil, diminuindo desigualdade social. Como diminuir a desigualdade num modelo de desenvolvimento econômico que priorizava o enriquecimento da camada mais rica da população? Essa pergunta não encontrou resposta nos planejamentos educacionais desenvolvidos entre 1964 e 1985; a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. (MECHI, 2006, p. 2).

No processo de redemocratização do país, a partir do final da ditadura militar com ampla participação popular através dos movimentos sociais, várias são as conquistas da população referente aos direitos sociais.

Nos anos de 1980, no Brasil, essa dimensão social necessariamente coletiva da educação torna-se visível, revelando mudanças na composição de forças sociais. Diversos sujeitos políticos coletivos determinam e expressam seus projetos para a educação e múltiplos embates político-sociais, num movimento de intensa socialização da participação política no nosso país. (MELO, 2007, p. 186).

Com a Constituição Federal de 1988, a chamada "Constituição cidadã", avanços, ao menos no âmbito da formalidade dos direitos sociais (e aí se insere o direito à educação pública) são evidenciados.

No artigo 205, afirma que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Porém, a partir da década de 1990, ocorre um movimento de refluxo dos direitos sociais conquistados socialmente, em detrimento de medidas neoliberais que já impunham a inserção dos países de capitalismo periférico no desenvolvimento da economia globalizada. A realidade educacional brasileira sentirá os efeitos de toda essa complexidade.

REALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL HOJE: UM DEBATE URGENTE

Com a intensificação da crise do Capital no contexto do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, há a necessidade de os Estados iniciarem um processo de contra reforma no âmbito da sociabilidade capitalista, a fim de que este próprio modelo socioeconômico seja protegido. Este pro-

cesso se instaura primeiramente nos países de capitalismo desenvolvido e, depois, é disseminado pelo mundo todo pela via da globalização, como uma resposta dos liberais, vista hegemonicamente e por meio de um processo ideológico naquele período como a mais viável, natural e imprescindível para a superação da crise.

A partir da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração. Aos poucos, todas as esferas da vida social, coletiva e individual são alcançadas pelos problemas e dilemas da globalização. (IANNI, 1999, p. 36).

A gradual construção de um sistema mundial de acumulação capitalista carrega em seu processo os elementos imperativos desse modelo de produção e reprodução social. Ao passo que é instaurado o sistema de internacionalização do capital, fundem-se em estruturas remodeladas os objetivos e máximas do capitalismo, isto é, a exploração, a subordinação, a flexibilização, a tecnificação e a precarização dos processos de trabalho, assim como o incentivo ao individualismo e a acumulação de capitais, elementos estes que corroboram para a agudização da questão social⁴ em âmbito mundial.

Medidas de reajustes econômicos e de liberalização de mercados internacionais reformulam o papel dos Estados, colocando-os como importantes e imprescindíveis na defesa dos interesses privados e da reprodução e ampliação da acumulação do capital, como medida de enfrentamento das crises, e como ineficientes para conduzir as políticas sociais.

Importantes órgãos e entidades de regulação internacionais se inserem com grande destaque no espaço da globalização, passam a serem sujeitos de imposição de condutas e orientações para os países no sentido de resguardar a sobrevivência do mercado e de possibilitar a efetivação do processo de mundialização do capital.

Os países que oferecem resistências para se inserirem no processo de acumulação global, correm riscos de sofrerem bloqueios e retaliações, sejam de ordem econômica, política, ideológica, etc.

No caso, por exemplo, da realidade educacional (um dos setores de maior importância para a estruturação do processo de reprodução do capital nos países), no contexto de crise estrutural do Capitalismo, o Bando Mundial (BM) já indicou aos países que mantêm relações com o mesmo (principalmente aos conhecidos como países periféricos), várias medidas necessárias de serem tomadas ao reestabelecimento da estabilidade econômica do Capital e ao decurso da globalização.

[...] seu primeiro passo foi pressionar os países dependentes quanto ao seu atraso com relação ao desempenho educacional, e no caso deste estudo, a realidade brasileira. Considerando o compromisso assinado

4 De acordo com estudos das obras de Marilda Villela Iamamoto (2005), o principal conceito de **questão social** é o conjunto das expressões das **desigualdades da sociedade oriundas da relação Capital x Trabalho**. A questão social emergiu no século XIX, na Europa, e se colocou justamente como uma “questão” a ser enfrentada pelo Estado, através principalmente da formulação de políticas sociais, que carregam também um caráter contraditório. A pobreza, antes chamada “pauperismo” começava a ameaçar a ordem nas sociedades de capitalismo primitivo e preocupava principalmente a classe burguesa em seu processo de acumulação de riquezas por via da exploração do trabalho.

frente à proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores. (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 3).

De acordo com Bráulio Roberto Loureiro (2010), algumas das medidas recomendadas pelo Banco Mundial foram:

- Repasse da responsabilidade dos níveis médios e superiores ao setor privado e gradual repasse de alguns setores do nível básico também para a iniciativa privada;
- Flexibilização da estrutura de ensino, buscando associação entre educação e setor privado;
- Redução de gastos públicos, aumentando o número de alunos por professor, e utilizando, por exemplo, medidas tecnológicas e informacionais para isso, como ocorre com o ensino a distância;
- Responsabilização das comunidades pelos custos da educação por meio dos processos de descentralização da estrutura educacional, com o discurso retórico da necessária autonomia da escola de acordo com as condições locais e da comunidade, escondendo o caráter pretensioso de incluir na participação da administração dos recursos educacionais a atuação da comunidade;
- Utilização de avaliações centralizadas como estratégias de mensuração quantitativa dos impactos dessas medidas. Medida essa que acaba por responsabilizar e culpabilizar as instituições e a comunidade pela própria condição subalterna ao qual estão submetidas.

Essas recomendações do BM evidenciam o real significado que a educação escolar tem nessa sociedade capitalista globalizada, o de intensificar com novas roupagens a formação de capital variável, ou seja, força de trabalho, para contribuir no processo de produção e reprodução capitalista, com o objetivo de acumulação de riquezas. O sucesso pessoal e profissional dos indivíduos nunca esteve tão centrado em sua própria responsabilidade.

A reestruturação da produção, enquanto resposta à crise do capital, exigiu novas características do trabalhador. Características que deveriam ser formadas sob um processo educacional compatível com os anseios principais do capital em crise: redução dos investimentos estatais e fornecimento ao aluno-trabalhador de competências básicas para o trato com a nova organização flexível do trabalho. (LOUREIRO, 2010, p. 21).

A partir de meados dos anos 1980/1990 então, têm-se a necessidade de o Estado de readaptar as políticas sociais, e especificamente na política de educação há a reverência para a formação de uma cidadania moderna, que possibilite a formação de pessoas aptas para o convívio harmônico, para a “paz democrática” e solidariedade no contexto de reestruturação produtiva.

Esse contexto de redefinição de padrão econômico, produtivo e político exigiu redefinições na educação e, em face disso temos toda uma produção documental que vem explicitar o desejo de formação de homens que consigam sobreviver nesse contexto descrito. A Conferência de Jomtiem que afirmou a educação para todos trouxe a defesa de educação para todos, ampliando o direito à educação. A educação e o conhecimento passam a ser valorizados como elementos-chave para a sobrevivência atual, já que, por

meio dela poderão ser atualizados os conhecimentos e formados os quadros de que necessita o sistema produtivo, imbuído dos valores próprios da cidadania moderna, conforme divulgados em documentos pela CEPAL/UNESP (1995). (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2012, p.11).

O Capital se mostra assim muito mais exigente para com a formação da classe que vive do trabalho, ao passo que agora necessita de profissionais com alto grau de conhecimentos técnicos e científicos, mas que também sejam profissionais pensantes e com uma grande gama de conhecimentos amplos e diversos, porém, que forme seus cidadãos para que estejam aptos para o trabalho, que atuem como trabalhadores multifuncionais e polivalentes, e também para que participem no processo de trocas no âmbito da economia mundializada, ao mesmo tempo em que precariza, sucateia e imobiliza a educação em seu caráter de formação de indivíduos críticos e transformadores da realidade social, no sentido de construir uma sociedade mais justa com vistas à emancipação humana.

No contexto da crise estrutural as exigências do sistema produtivo recaem no sistema educacional, reformulando e direcionando as suas ações no intuito de colaborar na formação de um novo tipo de trabalhador, atendendo assim às novas demandas do mercado de trabalho. Desse modo, a escola atualmente tem sua base de funcionamento dentro dos padrões semelhantes aos de uma empresa, enfatizando ainda mais a sua função de formar o cidadão produtivo para o exercício profissional. (RANGEL, 2007, p.7).

Há assim um desmonte gradual dos sistemas de proteção social no mundo, e em especial uma remodelação do processo de educação, que se alastra por meio do processo de globalização da economia em um momento onde o Capital demonstra sua fraqueza e fragilidade não mais em crises cíclicas, mas agora em uma crise estrutural, e em especial naqueles países de capitalismo tardio ou hipertardio, há a intenção de flexionar os agentes políticos e econômicos no sentido de integração no modelo de economia global, a destruição das economias locais e mercados internos e a intensificação do processo de aprofundamento da questão social.

Nesse sentido, há um movimento ambíguo em torno das políticas de educação, ao passo que estas se formatam para propiciar uma formação abrangente aos indivíduos, o fazem no sentido de delinear um modelo de homem que tenha aportes de conhecimentos necessários para se inserir no mundo do trabalho enquanto vendedor de sua força de trabalho. Um homem que seja polivalente, que possua a capacidade de se estabelecer flexivelmente frente às demandas produtivas, que esteja antenado e alinhado com os preceitos neoliberais, que os incorpore através de um processo de ideologização silenciosa.

Sob esta óptica, podemos pontuar que as mudanças nas políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais tendem a implantar nos países em desenvolvimento, por meio de suas propostas ilusórias de “[...] ampliar as oportunidades de aprendizagem, luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e tornar universal a educação fundamental.” (BRASIL, 1997, p.14). Intenção esta que, “[...] apresentada de forma escamoteada utilizando-se de argumentos que defendem uma escola autônoma, um ensino para o futuro, porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes.” (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p.4).

Esse processo de ideologização silenciosa acontece no espaço da educação escolar básica que, permeada pelos valores da sociedade capitalista, não necessariamente precisa fornecer os conhecimentos técnicos e profissionais, já que estes são adquiridos pelos sujeitos no espaço do trabalho produtivo.

A educação formal, neste contexto, impõe a responsabilização individual do sucesso, e atua como instituição promotora do consenso social, a fim de assegurar a amenização dos conflitos de classe e a legitimação desta sociedade.

Porém, para que não caiamos em um fatalismo sem fim, é preciso ressaltar que há uma contracorrente, existem possibilidades dentro das próprias condições concretas. Um exemplo disso é a proposta de educação popular de Paulo Freire (1970), que tenta inserir na educação outro significado, o da liberdade.

Paulo Freire questiona em suas obras a concepção de educação vigente na atualidade, qualificando-a como “educação bancária”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1970, p.33)

Para ele, o processo de aprendizagem deve acontecer em um movimento horizontal, onde os professores, enquanto facilitadores desse processo possam construir em conjunto com os alunos as condições para o aprendizado.

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1970, p.58).

O professor então não assumiria mais o papel de depositador de verdades absolutas frente aos alunos, e sim seria um agente que possibilitaria aos mesmos, a partir da própria realidade posta, ler e decodificar o mundo, em um processo coletivo de conscientização crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as reflexões suscitadas, fica evidente a necessária articulação do projeto de

educação escolar que contrapõe toda essa realidade desumanizadora do capital, como o caso da proposta de educação libertadora de Paulo Freire, com o que Ivo Tonet (2014) chama de atividades educativas de caráter emancipador, que possibilita aos sujeitos sociais se apropriarem dos conhecimentos radicalmente históricos e integrais acerca do desenvolvimento da sociabilidade capitalista, necessários à seu empoderamento e reconhecimento enquanto classe, e daqueles conhecimentos da natureza específica da educação. Tonet alerta para a importância dessas atividades estarem intrinsecamente articuladas com as lutas sociais de todos os trabalhadores.

É neste sentido que vislumbramos uma possibilidade de enfrentamento à realidade desumanizadora do capital no âmbito da política de educação. Dar sentido ao conhecimento, construindo o processo de conscientização crítica dos alunos e dos agentes inseridos nos espaços de educação significa potencializar nos sujeitos sociais o senso crítico coletivo, o questionamento da realidade, e a participação social para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRAGA, S. **Estado Novo: Fatos e Imagens**. Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/EstadoNovo>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, J. C; SANFELIZE, J. L. (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOUREIRO, B, R. **O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital**. *Verinotio* (revista online de educação e ciências humanas). Marília, n. 11, ano VI, abr. 2010.

MECHI, P. S. **Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade.** *Revista Espaço Acadêmico*, n. 66, 2006. Disponível em: <<http://espacoacademico.com.br/066/66mechi.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

NOSELLA, P; AZEVEDO, M, L, N. **A educação em Gramsci.** *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

OLIVEIRA, K, A, V; BARROS, M, C, M, S. **Educação e processos de escolarização no Brasil: Trajetória histórica.** In: Jornada do HISTEDBR, 10º, 2011. Campinas, *Anais...* Campinas: Unicamp, 2011. (CD-Room).

RANGEL, R, P, S. **A natureza ontológica da educação e sua relação com o capital.** In: Colóquio Internacional Marx Engels, 5º, 2007. Campinas, *Anais...* Campinas: Cemarx, 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao4.html>. Acesso em: 05 nov. 2014.

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

SILVA, A, L, F; CZERNISZ, E, C, S; PERRUDE, M, R, S. **Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso?** In: Seminário do Trabalho, 8º, 2012. Marília, *Anais...* Marília, Rede de Estudos do Trabalho, Unesp, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/gt1.html>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

TONET, I. **Educação e Formação Humana.** *Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu*, v. 8, n. 9, p. 10-21, 2006.

_____. **Atividades Educativas Emancipatórias.** *Revista Práxis Educativa*. N. 1, v. 9, 2014.

ZANLORENSE, M, J; LIMA, M, F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil.** In: Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 8. 2009, Campinas. *Anais...* UNICAMP: Campinas, 2009.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE ENSINO: UM PARALELO ENTRE O *CAMPUS* DE PICUÍ/PB DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) E O *CAMPUS* DE CUITÉ/PB DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

Nathalya Cristina Ribeiro Trigueiro¹

Vanessa da Silva²

INTRODUÇÃO

As Instituições Federais de Ensino Superior – IFES na realidade brasileira, desde as suas primeiras instituições, datadas do início do século XX até as suas configurações atuais, com a totalidade de implicações para a sociedade e toda a gama de reestruturações, reformas e processos observados neste lapso temporal possuem similaridades e certamente diferenças semânticas entre as instituições. Neste trabalho, reportam-se às Universidades Federais e aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por conseguinte, de acordo com a lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Diante disso, como fruto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, o *campus* localizado na microrregião do Seridó oriental paraibano, na cidade de Picuí, foi implementado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC), tendo sua inauguração em sede definitiva em 08 de junho de 2011.

Atualmente, o *campus* Picuí possui 890 alunos, dispondo de cursos na modalidade de Técnico Integrado ao Ensino Médio (Informática, Manutenção e suporte em informática, Geologia e Edificações), na modalidade de Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Mineração e Manutenção e Suporte em Informática), além do curso superior de Tecnologia em Agroecologia e a Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido.

Outrossim, este processo também foi realizado anos antes na cidade limítrofe, localizada na mi-

1 Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Picuí. Email: nathyri-beiro01@gmail.com

2 Assistente Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cuité. Email: silvanessasilva@gmail.com

corregião do Curimataú Ocidental paraibano, em setembro de 2006 quando foi inaugurado o Centro de Educação e Saúde (CES) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na cidade de Cuité, precursora na Paraíba no processo de expansão das universidades federais.

Hoje o CES tem um quantitativo de 1.637, dividido em 3 (três) unidades acadêmicas, sendo estas: Saúde (cursos de bacharelado em Farmácia e Nutrição), de Educação (licenciaturas de Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física) e do curso de Enfermagem (bacharelado em Enfermagem). O *campus* também oferta o Mestrado Acadêmico em Ciências Naturais e Biotecnologia.

Destarte, após a necessidade da breve apresentação dos *campi* supracitados, tenciona-se discutir as diferenças e similaridades da Assistência Estudantil nestes espaços sócio-ocupacionais das autoras, mediante ponderações, seja com o recente processo de reestruturação das instituições do Ensino Superior, com a legislação vigente e com as particularidades de cada instituição, de modo a refletir sobre a viabilização da Assistência Estudantil na perspectiva que aponta o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES em cada instituição.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB)

A história da educação brasileira já passou por diversas modificações, tendo seu início com a chegada dos portugueses ao país, os quais trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, e tendo destaque principalmente nas décadas de 1960 e 1970, período em que houve iniciativas governamentais intensas em função do acelerado processo de modernização calcado nos impulsos de urbanização e industrialização do país.

Assim, a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) está relacionada a esse processo de mudanças, começando em 1909 quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto nº. 7.566, criou 19 escolas de Aprendizes Artífices que tinham o objetivo de fornecer “instrução primária e profissionalizante à criança desvalida”.

No decorrer dos anos a escola muda, gradativamente, de denominação algumas vezes, sendo conhecida por Liceu Industrial, Escola Industrial de João Pessoa, Escola Industrial Federal da Paraíba (ETF – PB), Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET) e, perto de completar seu primeiro centenário, adquire nova configuração com a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), através da lei nº. 11.892, de 29/12/2008.

Criados em 2009, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia introduziram um novo modelo de educação profissional no país, causando mudanças que trouxeram dúvidas como, por exemplo, a nova missão das instituições e como funcionaria a interação dos institutos com o mercado nos estados. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Com a mudança de CEFET-PB para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a função social do IFPB precisou se adequar a essa nova institucionalidade, devendo estar comprometido com o todo social, promovendo a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) as-

sim como provocando impactos na comunidade tanto interna quanto externa, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

Estando equiparados às universidades federais, os Institutos Federais exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, tendo autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, porém, os Institutos possuem particularidades devido a ser uma instituição que possuem uma organização que perpassa da educação básica a superior, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFCG E DO REUNI

A UFCG revela-se como uma universidade que apesar de relativamente recente, sua criação data de 09 de abril de 2002, Lei 10.419, procedendo de uma dissolução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mais adiante, algumas considerações podem apontar que é mais uma expressão do que pode ser o novo *travestido de velho*. (*Grifo nosso*)

Atualmente a UFCG, através dos seus *campi* / Centros de Ensino, traduzida em uma estrutura *multicampi*, está presente em sete municípios da Paraíba, sendo estes: Campina Grande - *campus* sede, Cajazeiras, Patos, Sousa, Cuité, Sumé e Pombal, estes três últimos provenientes do processo de expansão e nestes casos interiorização das universidades, mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni.

O Reuni, conforme a própria página eletrônica do Ministério da Educação (MEC) expõe, iniciou suas ações em 2003 com previsão de conclusão no ano de 2012, contudo sua institucionalização foi apenas em 2007, através do decreto 6.096 de 27 de abril deste mesmo ano, no segundo mandato do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Desta forma, possui como objetivo e tendo algumas de suas diretrizes (BRASIL, 2007):

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...] Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; [...] IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Em uma breve leitura do decreto percebe-se que tanto em seu objetivo, quanto parte das suas diretrizes conclamaram ações que logo necessitavam de aparato legal acerca da Assistência Estudantil nas Universidades Federais brasileiras. Para isto, instruiu-se a portaria normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007 tratando sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil, posteriormente transformada em Programa o qual se profere mais adiante.

Entretanto, esse processo não seria gratuito e não passaria sem incontestáveis problematiza-

ções, afinal, seguindo o raciocínio de Marques (2014), aproximar-se da Política de Educação brasileira na particularidade do ensino superior é remeter a diversas tipificações da formação social do país e seu espraiamento na política educacional em destaque.

Vale salientar que tais mudanças não são imotivadas, pois qualquer processo de conquista/avanço dependerá muito do engajamento dos sujeitos políticos envolvidos, conforme Marques (2014) também revela na conjuntura dos anos de 1990, expresso nas fortes pressões das representações estudantis, representada na União Nacional dos Estudantes (UNE) e na entidade do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), este engajado nos esforços para o fortalecimento da Assistência Estudantil até os dias atuais.

Neste momento é importante refletir que é intrínseco das políticas sociais seu cariz multicausal, complexo em sua mediação, histórico, político, cultural e mutável. Por ora, compreender que o momento em que se vive, em oposição aos avanços apontados na Constituição Federal de 1988, apresenta modelos residuais, seletivos/focalistas e fragmentado das políticas sociais, os quais para além da legitimação dos modelos privatistas é perpassado pelo alastramento ideocultural de desvalorização, desinformação e mercantilização dos serviços e órgãos públicos (SILVA, 2012), especificamente aqui nas políticas de ensino ou de Assistência Estudantil.

APONTAMENTOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

Com o histórico que a educação brasileira apresenta, pode-se perceber que, como é dito por Gadotti (1981), as classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder e com isso, a educação é eminentemente elitista e antipopular.

No entanto, aponta-se aqui o ano de 1987 como uma das referências para a Assistência Estudantil pelo surgimento de dois segmentos educacionais: o FONAPRACE e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que defendiam:

[...] a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda. (VASCONCELOS, 2010, p. 604).

Deste modo, com o intuito de amenizar as desigualdades sociais e regionais existentes entre os discentes das instituições é apenas em 2010 que o então Plano Nacional de Assistência Estudantil passa do status de *Plano* para Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto 7.234/2010 representando assim um marco histórico para a Assistência Estudantil em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, conforme disposto em seu artigo 1º. Não obstante, o artigo 4º do Decreto dispõe que as ações de Assistência Estudantil serão executadas por instituições federais de ensino su-

perior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Desta forma, as particularidades no ensino dos Institutos Federais passam a ser atendidas pelo PNAES, visto que a instituição perpassa desde a educação básica à superior.

Ainda o PNAES, caracteriza, mas não delimita o público a ser atendido conforme o artigo 3º da portaria: “[...] serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de ensino superior.” (BRASIL, 2010).

Por ora, enunciam-se as áreas que as ações da assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas IFES, sendo estas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A seguir, observa-se como estas áreas estarão materializadas nos *campi* em discussão.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPB – CAMPUS PICUÍ

O trabalho da Assistência Estudantil no *campus* Picuí é realizado de acordo com os princípios e objetivos da Resolução nº 40 de 06 de maio de 2011 que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPB. Entre seus principais objetivos está: garantir ao corpo discente igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas; realizar acompanhamento psicossocial aos discentes visando melhorar o desempenho acadêmico - reduzir o índice de evasão e a retenção na série; e reduzir os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais.

No artigo 6º desta Resolução é visto que a Política de Assistência Estudantil do IFPB é operacionalizada por meio dos seguintes programas: Programa de Benefícios Sócioassistenciais; Programa de Alimentação; Programa de Atenção a Saúde do Estudante; Programa de Moradia; Programa de Iniciação ao Trabalho; Programa de Integração dos Discentes Ingressos; Programa de Material Didático Pedagógico; Programa de Apoio aos Discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais; Programa de Atualização para o Mundo do Trabalho; Programa de Apoio Pedagógico; e Programa de Auxílio Transporte, os quais serão mais detalhados a seguir.

Ainda, de acordo com a Política de Assistência Estudantil do IFPB, a operacionalização dos programas previstos é de responsabilidade de uma equipe interdisciplinar que abrange profissionais de diferentes áreas do conhecimento: Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Nutrição, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Educação Artística.

É importante frisar que, apesar de o IFPB possuir atualmente 10 (dez) *campi* (João Pessoa, Cabedelo, Guarabira, Campina Grande, Picuí, Patos, Monteiro, Sousa, Cajazeiras e Princesa Isabel) distribuídos de maneira a atingir as diferentes regiões do estado da Paraíba, cada um deles possui suas particularidades com relação ao trabalho referente à Assistência Estudantil, pois a execução dos Programas irá depender de diversos fatores, como a quantidade de profissionais envolvidos, o quantitativo de discentes que o *campus* possui, a equipe gestora, dentre outros.

A Assistência Estudantil no *campus* Picuí possui sua equipe formada pelos seguintes profissionais:

uma assistente social, uma psicóloga, duas pedagogas, uma técnica em enfermagem e um odontólogo, os quais fazem parte da Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante (COPAE), para atender, atualmente, um quantitativo de 890 estudantes matriculados regularmente na instituição.

Desde o ano de 2014, com a chegada dos dois profissionais de saúde (técnica em enfermagem e odontólogo) ao *campus*, foram sendo criadas, juntamente com a psicóloga da instituição, através do Programa de Atenção à Saúde do Estudante, atividades educativas e campanhas para conscientização dos discentes e seus familiares, envolvendo também a população geral do município de Picuí.

Desta forma, a Pedagogia atua diretamente no Programa de Apoio Pedagógico, no qual as profissionais acompanham o desempenho bimestral dos estudantes, dando suporte pedagógico para discentes e docentes.

A partir do Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais está sendo estruturado no *campus* o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) através do qual são acompanhados 2 (dois) discentes que apresentam surdez e que estão matriculados na instituição.

Já as atividades do Programa de Integração dos Estudantes Ingressos são efetivadas ao início de cada ano letivo, havendo na primeira semana de aula diversas atividades, elaboradas pela equipe da COPAE, para recepcionar, ambientar e integrar os discentes à nossa instituição.

De acordo com o artigo 19 da Política de Assistência Estudantil do IFPB, o Serviço Social é importante na definição das necessidades demandadas pelos estudantes e com isso deverá integrar o núcleo central da Política em questão, entretanto, devido à reduzida quantidade de servidores no *campus*, principalmente no Serviço Social, a assistente social tem sua atuação um pouco reduzida aos processos seletivos dos programas de Moradia, Alimentação, Transporte e Benefícios Socioassistenciais, programas estes que possuem como característica comum o auxílio financeiro, com o qual são contemplados os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim como atendendo demais demandas que surgem diariamente.

Ademais, durante o ano letivo de 2014 foram contemplados 434 estudantes com os auxílios moradia, transporte e alimentação, assim como, somente no primeiro semestre do ano letivo de 2015 já houveram 372 contemplados nestes programas.

Portanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo setor da COPAE, é importante destacar que todos os profissionais inseridos neste setor trabalham de forma árdua, responsável e unificada, para que possam lembrar que o discente deve ser visto de maneira integral, um ser completo. Com isso, todas as demandas diárias que surgem são discutidas e analisadas concomitantemente, entre a equipe da Assistência Estudantil do *campus* Picuí.

PARTICULARIDADES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CES-UFCG

Conforme aponta o subtítulo, denota-se nesse momento, de forma geral, os programas, setores e a estruturação dos serviços e as ações desenvolvidas na Assistência Estudantil do CES efetivada através do setor denominado de Gerência de Assuntos Estudantis (GAE).

Atualmente a GAE compreende os setores de Serviço Social e Nutrição, neste momento contan-

do apenas em seu quadro efetivo com uma assistente social e uma nutricionista, as quais organizam suas ações, quando possível, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, assim como buscam construir e fortalecer estratégias de enfrentamento às demandas emergentes da comunidade discente, principalmente aquelas referentes às áreas da Assistência Estudantil.

A GAE é o órgão gestor das ações do PNAES no *campus* em questão, esforçando-se para funcionar como um elo entre os discentes, a Direção do centro, a Coordenação de Apoio Estudantil (CAE) e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC).

Tanto a PRAC como a CAE estão localizadas no *campus* sede, esta primeira funcionando como órgão auxiliar da administração superior da Universidade, sendo responsável pelo planejamento, coordenação e execução das ações da Assistência Estudantil mediante o apoio à comunidade universitária da UFCG. Ao passo que a CAE tem por função a administração das Residências Universitárias, dos Restaurantes Universitários, o Setor de Esportes Acadêmicos e as Ações de Promoção Estudantil, por exemplo; sendo sua atuação mais categórica no *campus* central.

Desse modo, no âmbito da GAE intenta-se realizar ações que busquem viabilizar a permanência, a não retenção e a não evasão dos alunos de graduação. Possui ainda como principais objetivos e metas: apoio ao estudante, procurando atendê-lo em suas necessidades de adaptação e integração ao contexto universitário; promoção a inclusão social de alunos com deficiência; realização de parcerias com instituições públicas, privadas, assistenciais, organizações comunitárias locais e entre os demais setores da UFCG; efetivação de ações no sentido da prevenção à violência, o uso de drogas e o álcool, ou ainda aquelas que visem prestar esclarecimento e informações sobre demais questões de saúde pública, entre outras.

Quanto ao Serviço Social este atua especialmente na elaboração, implementação, execução e avaliação das ações do PNAES no âmbito do CES. Ainda, de acordo com as prerrogativas e objetivos profissionais, em consonância com o seu projeto ético-político e todo o arcabouço legal que a pertence, possui algumas atribuições que vão desde a realização de estudos socioeconômicos com os estudantes para fins de benefícios, serviços sociais e programas junto a UFCG, a exemplo das seleções realizadas semestralmente para Residência e Restaurante Universitário, baseando-se estes especialmente na preferência do critério de renda e da origem escolar do PNAES; planejamento, organização e administração de benefícios e Serviços Sociais até a orientação de indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais e estudantis no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos.

Ademais, na cotidianidade profissional do Serviço Social realizam-se atividades como: escuta qualificada (em sua maioria a partir de demanda espontânea) elaboração e revisão de editais e instrumentos de avaliação social, entrevistas sociais, análise documental, encontros e reuniões com os usuários dos programas de Assistência Estudantil, entre outros.

Como forma de materialização das ações do PNAES, o CES possui como Programas de Assistência Estudantil a Residência Universitária, expressa no PNAES como ação na área de moradia estudantil; o Restaurante Universitário compreendendo a área da alimentação e o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação – Bolsa REUNI, auxílio/repasso financeiro, este sendo criado pela Pró-Reitoria de Assuntos

Comunitários, no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Por ora, também é tenuamente contemplado com o Programa de Bolsa Permanência – PBP, ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro, nesta particularidade, para estudantes indígenas e quilombolas. O CES dispõe apenas de três alunos identificados nestas condicionalidades.

Ademais, durante todo o período letivo de 2014 foram servidas no Restaurante e Residência Universitária 40.600 refeições para um valor aproximado de 375 alunos, com o auxílio de 10 colaboradores terceirizados. Enquanto no ano de 2014 participaram do Programa de Residência Universitária 91 residentes de ambos os sexos e recebidos mensalmente cerca de 240 auxílios financeiros (BOLSA REUNI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas pode-se relacionar as ações da Assistência Estudantil entre o *campus* Picuí (IFPB) e o *campus* Cuité (UFCG) percebendo-se que as duas instituições federais de ensino possuem algumas semelhanças em suas atividades, assim como em suas dificuldades, porém, são encontradas também particularidades e avanços quando comparamos estas instituições.

É importante lembrar que o PNAES surge como um marco histórico para a Assistência Estudantil e que desde então as universidades e institutos federais apresentam concepções e diretrizes que fortalecem o trabalho dos profissionais envolvidos, contudo, ainda existem adversidades que ameaçam a ampliação das ações. Mesmo no âmbito nacional é inexistente, até o presente momento, a regulamentação de uma Política de Assistência Estudantil.

Uma das dificuldades encontradas nos dois *campi* relatados refere-se ao reduzido quantitativo de profissionais em cada setor, desdobrando-se para atender a grande demanda que surge diariamente bem como, a excessiva realização de atividades burocráticas, o que acarreta limitações em suas atuações, fazendo com que a Assistência Estudantil não seja exercida em sua integralidade.

Além disso, alguns dos profissionais iniciam em sua instituição sem ainda possuírem instrumentos e/ou locais de trabalho adequados às suas atividades, como a técnica de enfermagem e o odontólogo, inseridos no *campus* Picuí, que trabalham sem um espaço ambulatorial para realizar atendimentos aos discentes.

Merece aqui atenção que o PNAES traz um número de onze grandes áreas, já relatadas, as quais podem ser desenvolvidas ações da Assistência Estudantil. Contudo, quanto ao CES (quadro que perpassa em todos os *campi* da UFCG em maior ou menor escala) infere-se uma focalização e seletividade dos programas, seja no desenvolvimento de ações quase que em sua totalidade voltadas a moradia e alimentação, estando a Assistência Estudantil pormenorizada as necessidades extremamente básicas; por exemplo: atualmente não há iniciativas de apoio ao acesso, permanência ou facilitador dos processos de aprendizagem de pessoas com deficiência, bem como, as ações podem ser restritas a critérios de renda, uma vez que há o corte de renda muitas vezes bem abaixo da *per capita* familiar de um salário mínimo e meio e/ou pelo grande número de inscritos nos programas. Desta forma, as seleções na maioria das vezes penalizam alunos que já são punidos socialmente, tornando-se uma sucessão de restrição de direitos.

Através dos relatos de experiência encontrados neste artigo, pode-se observar também similaridades entre a atuação das assistentes sociais das instituições em questão, em que as mesmas possuem dificuldade para colocar em prática projetos que trabalhem temas como cidadania, direitos sociais, aspectos econômicos e culturais, e tantos outros de educação e esclarecimentos voltados para a comunidade acadêmica, dificultando assim o trabalho direcionado para uma formação cidadã dos discentes, e/ou ainda que fortaleça a dimensão socioeducativa do assistente social.

Essa dificuldade em atuar em diversos projetos institucionais faz com que seja reforçada a visão meramente assistencialista existente entre discentes e demais servidores, passando a ser um desafio diário para os profissionais do Serviço Social a desmistificação desse aspecto entre a comunidade, visto que estes profissionais não possuem tempo hábil para atuarem em atividades que não estejam relacionadas aos programas de moradia, alimentação e transporte.

Ainda, mediante os relatos obtidos neste artigo, pode-se perceber a importância da criação de uma Política de Assistência Estudantil para cada instituição, na qual estejam organizados os programas e profissionais que devem ser inseridos, o que resulta em uma melhor orientação com relação às atribuições dos profissionais envolvidos. Na UFCG existem apenas normatizações dos programas, todavia não há regulamentação institucional de uma Política de Assistência Estudantil, diferentemente do que ocorre no IFPB.

Entretanto, mesmo havendo uma Política já institucionalizada, para que as ações ocorram de maneira integral, é preciso retomar que é necessário um quantitativo de profissionais suficiente para atender ao universo de discentes existentes em cada *campus*.

Para finalizar, é imprescindível ressaltar que, para que a assistência ao estudante seja ampliada nas instituições citadas neste artigo, é necessária a colaboração de todos os servidores da instituição, mesmo os que não estão envolvidos diretamente na Assistência Estudantil, como outros técnicos administrativos e docentes, para que haja melhorias na educação ofertada e nos serviços oferecidos pela instituição.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de Setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10419.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L11195.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CONSUPER/IFPB. **Resolução nº 40 de 06 de maio de 2011.** Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPB.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea.** Educação e Sociedade. CEDES, nº 8. São Paulo: Cortez, 1981.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social – Programa de Pós-graduação em Serviço Social), Pontícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).** 2014. 268 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social – Programa de Pós-graduação em Serviço Social), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Nº 39 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www2.unifap.br/dace/files/2015/01/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SILVA, Vanessa da. **A Seguridade Social brasileira: percepção de usuários do serviço social no INSS**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Curso de Serviço Social. Natal: 2012.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. PRAC. Disponível em: <<http://prac.ufcg.edu.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. CES. Centro de Educação e Saúde. Disponível em: <<http://www.ces.ufcg.edu.br/portal/>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

ESTOU DENTRO OU ESTOU FORA? IMPACTOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO BÁSICO

Simone Eliza do Carmo Lessa¹

Patricia Oliveira Reis²

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, em suas três esferas, tem produzido historicamente, instituições formativas de perfil heterogêneo em termos de sua infraestrutura. Esse fenômeno está relacionado às distintas formas de constituição e organização das redes estadual, municipal e federal, gerando escolas de perfis diferenciados. Além disso, está relacionado a uma sociedade extremamente desigual, na qual os mais pobres costumam acessar em suas precarizadas regiões de moradia serviços públicos de mesmo tipo. Dessa forma, o acesso às escolas públicas de qualidade, ou seja, aquela que dispõem de recursos materiais, condições de trabalho e remuneração mais adequadas, é bastante disputado.

Nesta reflexão trataremos da experiência de acesso das populações empobrecidas a uma escola pública de qualidade, através da política de cotas. Também trataremos da associação das cotas a uma forma inicial e ainda incompleta de assistência estudantil no Ensino Básico em uma escola pública, vinculada à Universidade. Nossa intenção é ressaltar a importância da implementação de políticas públicas que busquem a permanência com qualidade nos ambientes escolares.

DESENVOLVIMENTO

As chamadas ações afirmativas são experiências recentes viabilizadas através de políticas públicas no Brasil. Sua origem está relacionada aos avanços democráticos das décadas após a ditadura militar empresarial, especialmente às lutas por ampliação de direitos sociais. Neste sentido, na ampliação da democracia, o reconhecimento da desigualdade e o crescimento de movimentos de defesa dos direitos étnicos influenciam a consolidação de tais políticas.

As ações afirmativas buscam lidar com uma idealizada igualdade formal-legal abstrata, não materializada na vida social. Neste sentido, tais ações partem do reconhecimento das dificuldades no acesso a direitos, mesmo os mais básicos, em um país extremamente desigual, que praticou a escravidão até o final do século XIX. Desta forma, objetivam minimizar condições decorrentes de uma história pretérita mas não só de discriminação étnica e de exploração econômica. Buscam atingir grupos discriminados social e economicamente, bem como ampliar níveis de igualdade material, a valorização

1 Assistente Social, Professora do Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social, UERJ

2 Estudante de Serviço Social. Estagiária de Serviço Social no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

de direitos, o respeito e a salvaguarda de aspectos étnicos e culturais. São produtos de uma sociedade em que os direitos sociais foram ampliados no campo legal e as lutas em torno dos mesmos se fazem presentes como elemento da cultura (TRINDADE, 2002). As cotas se configuram como ação afirmativa (embora não sejam as únicas) e têm a política de educação como palco especial de sua efetivação.

As ações afirmativas apresentam perfil de política compensatória e reparatória, mas seus impactos sobre o acesso das populações empobrecidas ao Ensino Superior são evidentes (MOEHLECKE, 2002). Bezerra e Gurgel (2011) também nos trazem interessante reflexão sobre a positiva experiência das cotas na UERJ – universidade a que a escola em tela está vinculada -- tanto do ponto de vista do acesso ao conhecimento por parte de grupos que historicamente não adentravam ao ensino superior tanto quanto do prisma da aceitação dos cotistas à dinâmica de uma instituição elitizada.

As experiências de associação da assistência estudantil à ação afirmativa das cotas se encontram em processo de expansão, em especial na rede de ensino federal, inclusive no Ensino Básico. No Estado do Rio de Janeiro são 11 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) em funcionamento, além do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), dotado de 8 *campi*. Todas essas unidades praticam algum tipo de modalidade de assistência estudantil (bolsas, recursos para transporte e alimentação, alojamento) e de cotas (com reserva de vaga através de critério social, de renda e/ou por origem da escola pública).

Na referida combinação encontramos sujeitos em desenvolvimento, em momento especial da formação, demandatários de proteção integral conforme determina o ECA (Lei 8669/1990), bem como encontramos suas famílias. Sim, destacamos as famílias dos estudantes como sujeitos essenciais deste processo que reúne as cotas e a assistência estudantil para crianças e adolescentes, visto que estas são partícipes importantes na conquista, manutenção e ampliação do acesso e da permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (nº. 9394/96) ampara a assistência estudantil ao afirmar em seu artigo quarto, item oitavo, que o educado deve ter acesso na Educação Básica a programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Em outras palavras, há amparo legal que sustenta o quão oportuno é a associação entre as cotas e a assistência estudantil no Ensino Básico.

No âmbito federal, o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), através do decreto 7234, datado de 2010, normatiza a política de apoio à permanência de estudantes pobres, em instituições de Ensino Superior. Esta legislação será uma referência importante na reflexão sobre a assistência estudantil por sua amplitude, mas é preciso lembrar que crianças e adolescentes, possuem particularidades de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem o que colocará para a experiência nesta condição etária, necessidades específicas. Assim, o citado decreto em seu artigo terceiro, trata da assistência através do apoio à *moradia estudantil, transporte, atenção em saúde, inclusão digital, cultura, esporte, lazer, esporte, creche, apoio pedagógico e atenção específica a estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades*, o que é bastante abrangente e positivo, mas no caso de crianças e adolescentes, precisamos falar ainda de outras necessidades. Falamos de acesso à material escolar, uniformes, transporte, atividades culturais realizadas fora do ambiente da escola. Falamos, ainda, da atenção especializada a estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, bem como de outras

dificuldades de aprendizagem e de convivência, que impactam em sua aprendizagem e inserção na escola.

A experiência das cotas traz para o interior da referida escola um público de perfil socioeconômico que, historicamente, não acessava aquele ambiente (a renda *per capita* média das famílias ingressantes sem cotas e as cotistas é bastante distinta). Melhor detalhando esta informação, no que se refere ao primeiro ano do ensino fundamental, entre os alunos não cotistas a maior concentração de renda se encontra na faixa de R\$ 7.001,00 a R\$10.000,00, presente em 26% das famílias. Já entre os alunos cotistas a maior concentração de renda se encontra na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00, com 55% das famílias. Vale ressaltar que essa média salarial tem se mostrado estável entre as famílias não cotistas, que de modo geral apresentam condições de escolaridade dos responsáveis na faixa do Ensino Superior e ocupações no mundo de trabalho em suas áreas de formação de mesmo tipo.

É preciso incluir neste debate, portanto, que estas crianças e adolescentes cotistas são provenientes de famílias trabalhadoras que se localizam na produção em ocupações mais desprotegidas, estando em faixa de renda salarial baixa, em relação às famílias não cotistas. São crianças e adolescentes em desenvolvimento, provenientes de famílias com escolaridade na faixa do Ensino Fundamental e Básico, para quem as dificuldades de ordem socioeconômica são uma realidade, que pode impactar em seus processos de aprendizagem e formativos.

Podem ser cotistas estudantes oriundos de escola pública, negros, pardos, indígenas e deficientes, tendo como primeiro critério de corte, o socioeconômico³. Seu acesso acontece no primeiro e no sexto ano de escolaridade, que são os únicos momentos de ingresso na referida escola. Entendemos que chegada destes grupos tem trazido impactos à dinâmica escolar que precisam ser conhecidos, problematizados e analisados, no caminho da permanência de qualidade e da ampliação de direitos destas crianças e adolescentes. Portanto, não basta recebê-los, é preciso acolhê-los, provendo pertencimento àquele novo ambiente.

Antes de adentrarmos ao debate sobre a construção da experiência da associação das cotas à assistência estudantil, precisamos contextualizar, ainda que brevemente, a educação contemporânea. Falamos, inicialmente, do modo de produção capitalista, que se fundamenta na exploração da força de trabalho, da natureza e na manutenção da desigualdade para sobreviver. Esses processos, especialmente, a produção de desigualdade impactam na vida social e a educação não fica de fora.

Além disso, o capitalismo vivencia mais uma de suas crises cíclicas e inerentes a esse modelo em função da necessidade permanente de expansão econômica e de manutenção de altíssimas taxas de lucro (MANDEL, 1995). A força do capital monopolista internacional sobre a economia é visível em especial nas periferias econômicas e os ajustes – de grande impacto no campo dos direitos conquistados pela classe trabalhadora -- são defendidos enfaticamente por governos de escopos diversos. O Estado e o fundo público, em particular, têm sido capturados fortemente pelo capital privado, neste processo. Em outras palavras, diante da crise, as políticas sociais são submetidas a processos de mercantilização e submissão à lógica do lucro.

3 No concurso de 2014, para ingresso em 2015, foi praticada a renda *per capita* de R\$1.086,00.

Educar é um ato político e pensar a educação demanda reconhecê-la como processo influenciado intensamente pela vida social e pelas formas de organização da produção, já que educamos para a vida em sociedade e para o trabalho (conceito presente, inclusive, na LDB). Segundo Saviani (1995), somente o homem educa e trabalha. Sendo mais específica no enfrentamento da crise, as propostas ações contrarreformistas impactam na educação de formas diversas: corte de verbas com vistas ao superávit primário, precarização de programas e de políticas, fragilização de vínculos trabalhistas.

Na outra face desta concepção encontramos os processos de massificação da escolarização, intimamente relacionados a sua precarização. Falamos de uma expansão quantitativa do acesso à escola, sem a realização de mudanças substantivas em sua organização, financiamento e condições de trabalho. Em outras palavras, o Brasil tem produzido mais escolarização e, contraditoriamente, mais fragilidade educacional.

Os processos que citamos brevemente impactam na educação como política pública e na formação que se pretende oferecer ao trabalhador. Através da educação contemporânea busca-se formar uma mão de obra treinável e adaptável às mais diversas – e, por vezes – precárias condições da produção e do trabalho. A atual realidade solicita uma instituição escolar que absorva longas faixas populacionais e que lhes proporcione acesso aos conhecimentos essenciais para lidar com postos de trabalho simples, em que não exigem, em sua maioria, fundamentação complexa, tais como aqueles que marcam as periferias do capitalismo. A escola deve também formar para o emprego simples e o subemprego (FRIGOTTO, 1993) o que termina por produzir em um contexto de precariedades, uma educação empobrecida para os pobres, ou em outras palavras, uma educação periférica e *massificada para as massas* nos países dependentes, que repõe permanentemente, a condição de periferia do capitalismo. A perpetuação da desigualdade internamente e a manutenção da condição de periferia econômica externamente, são consequências e causas, dialeticamente, deste processo.

Certamente, existem tensões e disputas em torno desta formação e a escola analisada representa um modelo que não se adequa a essa aprendizagem simplificada. Falamos de uma escola vinculada a uma universidade pública, *locus* de formação de novos docentes, ela mesma dotada de corpo de professores bastante qualificado. Além disso, a educação pública e de qualidade é bandeira de luta de diversos movimentos sociais de esquerda, dentre os quais destacamos sindicatos como o SEPE/RJ e o ANDES Nacional, além de movimentos como o MST. Tais movimentos disputam concepção e projeto educacional, pelo entendimento de que a educação pode ser utilizada como elemento de construção de contra-hegemonia ao capital. No entanto, a hegemonia de uma educação produtivista, aligeirada e empobrecida, oferecida aos filhos da classe trabalhadora, nos parece inegável.

Fazendo um breve resgate histórico para melhor compreensão de nosso objeto, na década de 1990, em momento pleno de crise capitalista e de violenta contrarreforma para combatê-la, de retração das ações públicas estatais, como expressões do neoliberalismo, haverá contraditoriamente uma ampliação das matrículas na escola pública. Algebaile (2009) dirá que esta ampliação do acesso, desacompanhada da valorização da escola como instituição *pública formadora e do trabalho docente como elemento fundamental do processo de aprendizagem, pode ser chamada de uma ampliação para menos* e é neste ponto que queremos falar do Serviço Social na Educação.

A partir daquela mesma década de 1990⁴, não por acaso, o trabalho do Serviço Social na educação crescerá significativamente – assim como crescerá a participação dos psicólogos. Em uma conjuntura marcada pelo neoliberalismo, a profissão será chamada a integrar mais efetivamente os espaços educacionais — a escola pública em particular e mais tarde também as chamadas instituições educacionais privadas filantrópicas⁵. Atuaremos em ações educativas no contra-turno, em resposta a um contexto de lutas por atenção à infância e juventude e, ao mesmo tempo, frente à necessidade de abordagem focal na pobreza absoluta, conforme determinação de organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial (SHIROMA, 2000). Falamos, portanto, de abordagem focalizada e emergencial na pobreza absoluta, acompanhada e combinada à ampliação do acesso à escola. Expressão deste processo são os programas que aliam a transferência de renda e/ou recursos à permanência no sistema educacional – tal como o Bolsa Escola iniciado na década de 1990⁶.

Neste sentido, o crescimento da escolarização de longas faixas populacionais, especialmente os mais pobres, é um fenômeno novo⁷, complexo, positivo e contraditório, visto que é influenciado por organismos internacionais de financiamento, mobilizados pela elevação dos níveis de escolaridade para tornar a mão de obra mais “treinável” à dinâmica do trabalho e competitiva internacionalmente (SHIROMA, 2000). O ingresso maciço de crianças e adolescentes na escola pública é desafiador⁸ e demanda atenção especial dos propositores e executores de políticas sociais⁹.

Temos aí uma contradição desafiadora, que marcará a expansão do acesso e será também pano de fundo para o debate sobre a assistência estudantil e as cotas: haverá uma massificação do ensino e concomitantemente, haverá a precarização das condições de aprendizagem (equipamentos sucateados, salas lotadas, professores mal remunerados) e de permanência (complexificada pela pobreza das famílias como fenômeno multidimensional, que vai muito além da renda e que afeta a vida dos pobres mais amplamente do que as restrições ao seu poder de consumo). Essa contradição de fundo – mais acesso e menos qualidade – como destaca Algebaile (2011) precisa ser enfrentada teoricamente e no cotidiano das ações educativas.

Ainda é preciso destacar elementos relativos aos processos de aprendizagem neste contexto de

4 Sem desconsiderar as experiências de Serviço Social na Educação datadas dos anos de 1950, em especial, no Sistema “S”.

5 Ver a Lei 12.101/2009 que versa sobre a obrigatoriedade das chamadas instituições filantrópicas, disponibilizarem bolsas de estudo e de contarem em seus quadros com assistentes sociais para o acompanhamento deste processo de seleção e acompanhamento.

6 Nos de 1990 destacamos as experiências de Campinas (no Governo do PSDB) e de Brasília (Governo Petista), precisamente em 1995. Em 2001 foi transformado em programa de caráter nacional em presidência do PSDB.

7 A economia brasileira tem prescindido, historicamente, da ampliação da educação da força de trabalho. Para este autor, a industrialização (e incluímos) o contato com as novas tecnologias, têm sido feito fora da escola e sem a melhoria da qualidade educacional.

8 Nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,9%), o equivalente a 23.224.479 alunos, seguida pela rede estadual (MEC, 2012).

9 O censo escolar de 2012 aponta que a quase totalidade de crianças brasileiras entre 7 e 14 anos estão matriculadas na escola.

ampliação do acesso e de precarização da permanência, especialmente em se tratando de uma escola de aplicação, espaço tradicionalmente destinado à inovação pedagógica. Falamos dos processos formativos, que também têm passado por mudanças: o crescimento da desigualdade social, a diversidade, a violência doméstica e urbana, bem como a presença da tecnologia como um importante instrumento de comunicação e de aprendizagem são elementos que precisam ser pensados quando falamos da relação de ensino-aprendizagem. Além disso, a inclusão e permanência de crianças e adolescentes que precisam de atenção diferenciada em seu desenvolvimento (deficientes e portadores do que convencionou chamar em termos médicos de “transtornos” diversos, ou, simplesmente, estudantes que solicitam acompanhamento mais próximo e efetivo em sua caminhada de aprendizagem em função de suas condições de vida). Portanto, novas tecnologias, práticas pedagógicas e novos profissionais são incorporados à instituição escolar, tornando ainda mais complexas essa instituição de foi expandida, mas não foi apoiada adequadamente nesta tarefa.

O contexto brevemente destacado nos dá fundamentos iniciais para pensarmos na implementação de programas de suporte socioeconômico, a chamada assistência estudantil, aliada à ação afirmativa das cotas no Ensino Básico. Este tema será tratado no próximo item.

CONSEGUI A VAGA, MAS ESTOU DENTRO OU ESTOU FORA?

Começamos nossa reflexão com uma indagação comum aos pais de estudantes cotistas (mas não somente). A pergunta acima está presente nos corações e mentes dos responsáveis que vivenciam dificuldades econômicas, diante do acesso a uma escola pública de qualidade, desprovida de condições para permanência. Fazemos esta afirmação amparados em nossa experiência profissional, como assistente social, por dez anos, na referida instituição. Trata-se de um colégio de aplicação, com características especiais, marcado por ações educativas de amplo espectro, visto que atua desde o momento da alfabetização até a experiência de estágio na graduação, além de desenvolver atividades na pós-graduação. Tal instituição iniciou proposta informal de atenção aos discentes que viviam dificuldades de permanência de qualidade na escola, em função de fragilidades de ordem socioeconômica há alguns anos, inicialmente, com ajuda financeira de uma Associação de Pais. A partir de 2008 a iniciativa de apoio e de acompanhamento destes estudantes foi assumida pela Universidade, em termos de envio de recursos. Foi organizada, então, assistência estudantil inicial e inacabada, no formato de Programa de Bolsa Auxílio Permanência, a partir do aporte de recursos públicos.

A partir de 2014 passamos a receber cotistas, aumentando consideravelmente, o número de estudantes assistidos (14% dos estudantes são hoje, bolsistas e cotistas), sem que as verbas para tanto tenham sido ampliadas efetivamente, ou melhor dizendo, sem que a administração central da universidade materializasse em ações, a atenção merecida por estes jovens estudantes e suas famílias. Este índice de bolsistas e cotistas é bastante importante e tende a crescer com o ingresso anual de novos alunos.

A instituição em tela conta com equipe multidisciplinar, com pedagogos, psicólogos e assistentes sociais há uma década¹⁰. Esta multidisciplinaridade é um elemento em crescimento, pois expressa a

10 Vale ressaltar que a experiência de inserção de assistentes sociais em escolas Colégio de Aplicação é nova, segundo levan-

complexificação daquele ambiente escolar, das demandas de estudantes e de suas famílias, assim como da própria educação frente a uma sociedade que também se torna cada vez mais complexa -- como sinalizamos anteriormente. Este quadro apresenta desafios e possibilidades na articulação de práticas, saberes e posturas, frente a crianças, adolescentes, suas famílias e graduandos.

A entrada dos cotistas¹¹ aprofunda tal necessidade. Vejamos como a chegada dos cotistas se deu. Existia pressão por parte de movimentos sociais, em especial aqueles em defesa de questões étnicas, pelas cotas nas escolas públicas de maior qualidade e visibilidade. Através da Lei Estadual 6434/2013, respondendo a esta demanda da sociedade, algumas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, notadamente, aquelas ligadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia – dotadas de concurso público para acesso – passaram a desenvolver a política de cotas (já praticadas na Universidade Estadual há dez anos). Recebemos em 2014 quarenta novos estudantes cotistas, de idades entre 05 e 07 anos, no primeiro ano de escolaridade e entre 10 e 12 anos no sexto ano de escolaridade. Em 2015 recebemos 49 novos estudantes cotistas para o primeiro e para o sexto ano de escolaridade. Somando aos estudantes denominados bolsistas, que já recebiam ajuda material para permanência na escola, à iniciativa das cotas.

Vale ressaltar que estas crianças e adolescentes demandam muito mais do que o acesso a uma escola pública de qualidade. Eles passarão por fases em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem escolar que já foram ultrapassadas pelos cotistas jovens e adultos que integram a universidade há dez anos e que recebem suporte como bolsa e livros.

Planejar, executar e avaliar respostas para este quadro é uma responsabilidade histórica do gestor público em sentido amplo e da escola em particular, no sentido do acolhimento e acompanhamento da formação de todos os seus alunos, especialmente aqueles que, por limitações de ordem econômica, não podem usufruir adequadamente do cotidiano da escola e de seu aprendizado, em todas as potencialidades que estes podem oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Finalizando esta reflexão apresentaremos alguns dados preliminares sobre os estudantes cotistas e bolsistas da instituição de ensino ora analisada, na intenção de que, a partir destes, possamos problematizar as demandas de apoio socioeconômico e educativo, necessárias à efetivação de um programa que busque a permanência de qualidade. Em outras palavras, os dados apresentados devem ser aprofundados por pesquisa, para que possam fundamentar a assistência estudantil associada à política de cotas.

Começemos pelos bolsistas que são estudantes que a qualquer tempo de seu processo forma-

tamento informal feito por nós em eventos acadêmicos da área. Recentemente a UFRJ incorporou também um profissional em seu colégio, assim como a UFJF. Ainda em Minas Gerais contam com assistentes sociais os CAP's de Viçosa e Uberlândia.

11 Somos favoráveis às cotas, é preciso frisar. O universo da universidade mudou positivamente com a chegada dos cotistas da graduação e acreditamos que o mesmo ocorrerá no Ensino Básico. Neste sentido, a implementação da assistência estudantil através de Programa de Bolsas permitirá que estas crianças e adolescentes possam ir além do acesso a uma escola pública de qualidade, chegando à permanência de mesmo tipo.

tivo, podem apresentar dificuldades de ordem socioeconômica, que impeçam sua adequada inserção ao ambiente da escola, podendo limitar sua experiência de aprendizagem. Em geral estas situações estão relacionadas à baixa renda e ao fenômeno do desemprego dos responsáveis. Estes estudantes e suas famílias pleiteiam acesso à condição de bolsistas, a partir da apresentação de documentos que comprovem a situação econômica alegada. Sua renda *per capita* média em 2014 está na faixa de setecentos reais. Estes alunos podem deixar de ser bolsistas a qualquer tempo, por solicitação da família que superou a limitação socioeconômica ou pela não comprovação da situação alegada. Cabe dizer que reavaliação da situação socioeconômica dos alunos bolsistas é realizada anualmente pela equipe de Serviço Social da escola, através da análise de documental, que tem a experiência da seleção de cotistas como referência.

Para ser cotista é preciso apresentar renda *per capita* familiar de até R\$1.086 reais (conforme UERJ, Edital de Acesso ao CAp/2015), somada ao fato de se auto declarar negro, pardo, indígena ou de comprovar através de laudo médico ser deficiente ou, a partir de documentação oficial, comprovar ser oriundo da escola pública no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O primeiro e excludente critério é o socioeconômico.

O setor que realiza a seleção dos cotistas, em período anterior ao concurso/sorteio de acesso, é externo à escola, ficando a cargo da Universidade a qual ela está vinculada, este momento de processo seletivo. Ainda não existem normas referentes ao acompanhamento da condição do estudante cotista ao longo do Ensino Básico. A escola em questão, além de desenvolver a assistência estudantil, precisa pensar na estrutura deste acompanhamento.

Em 2015, através da seleção para não cotistas (vagas denominadas de ampla concorrência) ingressaram na instituição, 44% de estudantes provenientes de famílias residentes em bairros da grande Tijuca e áreas adjacentes, ou seja, em bairros do entorno escolar¹². Por outro lado, nesse segundo ano de implantação das cotas, verificamos que 71% dos estudantes cotistas do primeiro ano de escolaridade residem distante da escola, em bairros do subúrbio, zona oeste e em cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. O deslocamento diário destes estudantes é uma questão importante a ser pensada.

Outro aspecto a ser destacado é que quase a metade deste grupo cotista do primeiro ano de escolaridade, ingressante em 2014, é formado por usuários do Programa Bolsa Família, ou seja, por crianças possuidoras de renda *per capita* bastante baixa (de 77 a 154 reais, que recebem como valor médio de transferência de renda 167,62, segundo o MDS, 2015). Já no sexto ano de escolaridade, nas vagas de ampla concorrência, assim como no ano de 2014 recebemos público mais homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Entendemos que isso se deve ao acesso pela via de um concurso público. Além disso, no sexto ano, o acesso se dá através da modalidade prova – muitíssimo disputada, de altíssima relação candidato/vaga, que acaba por se constituir em um “vestibular” para crianças -- o que termina por ex-

12 Nas entrevistas com Pais e Responsáveis verificamos que os perfis de novos estudantes indicam, que no sexto ano de escolaridade, recebemos público mais homogêneo do ponto de vista socioeconômico, ou seja, são crianças provenientes de famílias das camadas médias urbanas, residentes em bairros adjacentes à escola, que tiveram acesso à formação específica para concorrerem ao concurso. Já no acesso pela via do sorteio (primeiro ano de escolaridade), encontramos público um pouco mais heterogêneo.

cluír aqueles que vêm de experiências de formação escolar mais frágil, que terão muitas dificuldades em conquistar uma vaga em situação de disputa acirrada.

Comprovando este fato verificamos que, anualmente, a totalidade das vagas destinadas à ampla concorrência de candidatos, são conquistadas por crianças que, além de serem oriundas de instituições de formação de qualidade, em geral privadas, são participantes dos chamados “cursinhos preparatórios” para concursos. Através destes, estas crianças estudam por cerca de um ano, se preparando especialmente para a prova do sexto ano.

No ano de 2014, com a chegada do primeiro grupo de cotistas havíamos observado uma redução no número de estudantes provenientes dos cursinhos. Esse ano temos como dado novo um número significativo de alunos apoiados pelo Instituto Lecca (uma organização sem fins lucrativos), que através de programa próprio seleciona crianças de famílias de baixa renda, consideradas superdotadas e as preparam durante o período dois anos para prestarem concursos de escolas públicas de excelência¹³. Em 2015 recebemos 23 estudantes cotistas no sexto ano, dentre eles somente 18% deles não buscaram suporte escolar (em especial, professores particulares) para fazerem a prova de ingresso. Neste grupo foi identificada a maior incidência entre as famílias com renda entre R\$1.001,00 e R\$3.000,00, ou seja, 76% dos casos. Neste grupo a maioria das famílias não participa do Programa Bolsa Família. A renda *per capita* média deste grupo está na faixa dos seiscientos reais.

Por fim e resumidamente, ao observarmos este breve perfil, podemos afirmar que a chegada dos cotistas inaugura o aprofundamento de demandas por permanência de qualidade, já evidenciadas pelos bolsistas e ainda não respondidas satisfatoriamente, pois não foram assumidas efetivamente, pela universidade. Há muito por fazer, portanto. Assim como em outras políticas sociais, não basta a existência da determinação legal. É preciso ir além da letra da lei.

Neste sentido, na intenção de pensarmos na formulação de uma política social pública, seremos propositivos no destaque de demandas muito presentes na escola em questão. As limitações ali existentes afetam aos estudantes, especialmente, bolsistas e cotistas, mas não somente. Como atingem a todos, queremos pensar no enfrentamento destas questões, em uma perspectiva ampla, universalista. Partimos da verificação junto às famílias de que o transporte e a construção de um restaurante escolar público – são demandas de padrão emergencial, ou seja, que não podem aguardar para sua efetivação. Ressaltamos que o direito à alimentação está previsto no Programa Nacional de Alimentação Escolar (datado dos anos de 1950), sendo consolidado através do artigo 208, inciso VII da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Também o transporte está previsto neste mesmo artigo e inciso.

Do ponto de vista da aprendizagem, precisamos destacar que os cotistas não se distinguiram, no primeiro ano de experiência, dos demais estudantes da escola. Ou seja, este grupo não experimentou dificuldades de aprendizagem ou integração em nível diferenciado dos demais alunos. Expressão deste fato é que nenhum cotista ficou reprovado. No entanto, pensando para além desta primeira experiência e buscando ações que não sejam focalizadas, como proposição de política, consideramos fundamental a criação de novas oficinas culturais que funcionem como apoio ao aprendizado. Estas estariam dis-

13 Disponível em: <<http://www.lecca.org.br/nossas-atividades.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

poníveis para todos e enriqueceriam a bagagem de estudantes que porventura, precisassem dinamizar sua formação. Além destas, as cotas também se destinam a estudantes deficientes (em 2015, somente um estudante deficiente apresentou a documentação necessária, foi sorteado e matriculado na escola). Por isso, é preciso propor a dinamização de uma ação já existente: o Projeto Ações Inclusivas, que oferece suporte especializado docente a estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, no ambiente escolar. A acessibilidade do espaço físico da escola – absolutamente inadequada – também precisa ser pensada e cuidada.

Da mesma forma, espaços de interlocução com essas famílias, como fundamento da organização de uma política social de viés democrático, precisam ser ampliados. A escola já conta com uma Associação de Pais, mas este grupo novo de responsáveis precisa ser ouvido e participar da gestão da assistência estudantil, entendendo e fazendo proposições sobre a chegada de recursos, sua organização e/ou a ausência destes. Esta é uma forma de democratizar a gestão escolar, de dialogar com as famílias tornando-as protagonistas e de trabalhar pela melhoria da política.

Destacamos, ainda, a urgente organização de *transferência de recursos* através de bolsa auxílio para bolsistas e cotistas, tal qual praticado nas cotas da graduação. Hoje os cotistas da UERJ recebem bolsa permanência de quatrocentos reais, o que tem impactado na diminuição nos níveis de evasão. Lembremos que as bolsas para os cotistas foram um elemento fundamental no êxito desta política no Ensino Superior e que crianças e adolescentes, por sua peculiaridade em termos de desenvolvimento, necessitam de suporte de mesmo tipo. Além disso, na execução do trabalho é preciso ampliar a equipe administrativa e de Serviço Social que atuam juntos aos estudantes. As demandas ora apresentadas são iniciais e estão em movimento, podendo ser aprofundadas, ampliadas e transformadas, segundo as necessidades dos estudantes que comporão a experiência de cotistas e bolsistas daqui para frente.

A atenção efetiva ao estudante da escola em tela permitirá que as dificuldades de permanência por eles vivenciadas, sejam compreendidas para além da ideia de que são problemas individuais e de grupos familiares isolados. Este quadro deve ser visto como um fenômeno amplo, com impactos na permanência na escola e no processo de aprendizado, devendo ser abordado através de políticas sociais. A garantia do acesso e permanência das populações mais pobres na escola pública de qualidade é um resgate de uma dívida social para com as famílias trabalhadoras, que historicamente, acessam serviços públicos, inclusive educacionais, de má qualidade. A organização de uma assistência estudantil capaz de prover permanência com qualidade ajudará a enfrentar o dilema vivenciado por estudantes e suas famílias: *acessei uma boa escola pública, mas agora, estou dentro ou estou fora?*

REFERÊNCIAS:

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

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/textos/>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. Descentralização e Intersetorialidade. Desafios para a consolidação da política pública de educação. In: MONNERAT, Gisele Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosimary Gonçalves. (Org). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

BEZERRA, Tereza Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. A política de cotas em universidades. Desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Business International Journal**. N. 9, ago, 2011. Disponível em <<http://www.sbijournal.uff.br/index.php/sbijournal/article/view/15/10>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei 8069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Lei Estadual/RJ 6434/2013**. Disciplina sobre o sistema de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP/UERJ. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/087bb8cd053320fc83257b4f0066f6f1?OpenDocument>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. **MDS**. RI Bolsa Família e CAd Único. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio_form.php?p_ibge=&area=0&ano_pesquisa=&mes_pesquisa=&saida=pdf&relatorio=153&ms=623,460,587,589,450,448>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009**. Dispões sobre a certificação de entidades beneficentes de assistência social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. **MEC, Censo escolar da educação básica**. Resumo técnico, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. **UERJ, Edital de Cotas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Processo Seletivo 2014**. Disponível em: <<http://www.cap2014.uerj.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **MDS**. RI Bolsa Família e CAd Único. Disponível em <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio_form.php?p_ibge=&area=0&ano_pesquisa=&mes_pesquisa=&saida=pdf&relatorio=153&ms=623,460,587,589,450,448>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas: histórias e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012.

NASCIMENTO, Arlindo Melo do. População e família brasileira: ontem e hoje. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Disponível em: <http://143.107.236.240/disciplinas/SAP5846/populacao_familia_nascimento_abep06.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2014.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**. n. 24, v. 35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012.

O SERVIÇO SOCIAL FRENTE ÀS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO MODERNO

Cirlene Oliveira¹

Maicow Lucas Santos Walhers²

Introdução

Presenciamos que o surgimento da sociedade capitalista principalmente a partir do Século XVI e nas décadas posteriores provocaram profundas transformações societárias que trouxeram diversos rebatimentos na vida da classe trabalhadora. Essas transformações no modo de produção e reprodução da vida social irá questionar os valores e a forma da sociedade medieval, questionando os dogmas sociais e religiosos daquela organização social. O projeto Iluminista posto em prática pela emergente burguesia cuja maior expressão é a Revolução Francesa, propõe a centralidade do homem, enquanto sujeito capaz de compreender e de intervir no mundo, sendo sujeito da sua história. Inicialmente o projeto Revolucionário posto em prática pela burguesia com o apoio da classe trabalhadora, provocou a diluição do antigo regime, aliado as transformações nos aspectos econômicos, sociais e políticos materializados pela Revolução Industrial e do surgimento dos pensamentos políticos de grandes pensadores que procuravam compreender o surgimento do novo modelo de sociedade assentada na divisão social do trabalho e na reestruturação do processo produtivo.

O pensamento moderno, se caracteriza pelo uso da razão humana, em contraposição ao pensamento medieval que centrava sua análise na religião e no teocentrismo. Assim pensadores modernos como Marx procuraram compreender o surgimento da sociedade capitalista sob diversos prismas.

Karl Marx partiu sua análise a partir do surgimento da sociedade capitalista na Europa vivenciando os ápices das transformações societárias daquela época, presenciando a revolução industrial que teve sua maior expressão na Inglaterra, do pensamento político na Alemanha e do pensamento filosófico na França com a Revolução Francesa. Sua análise está alicerçada na categoria trabalho enquanto atividade ontológica, onde o homem se humaniza e se diferencia dos outros animais pela capacidade teleológica de projetar em sua mente a atividade a ser realizada, neste processo o homem vai

1 Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca. Membro do GT – Grupo de Trabalho da PNE/ABEPSS – Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Sócia. Líder do GEFORMSS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social. Endereço: Rua Prof. Sudário Ferreira, nº. 4770 – Jardim Noêmia – Franca/SP – CEP: 14.403-7555. Telefone: (16) 9965-1170. E-mail: cirleneoliveira@terra.com.br.

2 Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Franca. Mestrando em Serviço Social pela UNESP/Franca. Cursa Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde – CEAD/UNIRIO. Membro integrante do GEFORMSS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social. Assistente Social no Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF no município de Cássia/MG. Endereço: Rua Alagoas 05 – São Gabriel – Cássia/MG – CEP: 37980-000. E-mail: maicow.assistentesocial@live.com.

se distanciando dos outros animais e adquirindo características humanas, construindo na relação com a natureza, uma natureza cada vez mais humanizada. O trabalho nesta perspectiva tem a capacidade de autodeterminação.

Já a teoria do esclarecimento tem por objetivo a crítica ao projeto iluminista, onde a dialética do esclarecimento se configura como a vertente do pensamento moderno, embasado na teoria social crítica, proposta pela Escola de Frankfurt no século XX, por Kant, Adorno e Horkheimer, do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, escreveram o livro a Dialética do Esclarecimento, em 1944, onde realizam a crítica aos rumos que o projeto Iluminista tomou na sociedade atual, que aprisionou a razão aos ideários capitalistas e refutou a proposta da libertação do homem pelo esclarecimento do homem pela razão. Defendendo o Iluminismo enquanto movimento que teve como proposta inicial a libertação do homem dos dogmas sociais e religiosos do antigo regime.

Dessa forma, procuraremos dialogar com o Serviço Social e o pensamento moderno, trazendo suas contribuições para a profissão, para a compreensão dos fenômenos sociais e o desafio da emancipação humana, apresentando a contribuição do pensamento marxista calcado na centralidade do trabalho e aproximação do Serviço Social e da construção do projeto ético-político profissional na década de 1980, onde a categoria marca o compromisso com a classe trabalhadora e com sua luta social, na efetivação dos direitos sociais e na direção de uma nova sociabilidade onde não haja a exploração do homem.

Também procuraremos trazer alguns elementos da dialética do esclarecimento enquanto método assentado na busca da razão e sua crítica aos caminhos que trilhou o projeto Iluminista diante da ligação orgânica com o projeto societário burguês. Compreendemos sua importância diante da contribuição ao realizar uma reflexão em relação a importância da razão para a superação da incapacidade do homem de servir de seu entendimento sem depender de outro, ou seja, da liberdade do homem, tão proposta pelo projeto Iluminista e cooptado pela burguesia, que almejou a revolução e se tornou conservadora diante da necessidade de garantir a reprodução da sociedade capitalista enquanto sistema social hegemônico.

Destacamos a importância do Serviço Social se apropriar desse debate diante do compromisso ético-político firmado com a classe trabalhadora a partir do código de ética profissional de 1993, onde a categoria coloca como princípios o “Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a elas inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais.” (CFESS, 2007, p. 42).

A primazia do debate se torna necessário diante dos desafios postos pela Pós-modernidade que propõe uma crítica as teorias macrossociais e críticas de compreensão do real em detrimento de correntes de pensamento que valorizam o efêmero, o passageiro, em contraponto as teorias críticas totalizantes e que procuram compreender o real em sua dimensão estrutural e mais ampla.

O SERVIÇO SOCIAL E SUA APROXIMAÇÃO COM A TEORIA SOCIAL CRÍTICA

Serviço Social é uma profissão compreendida pela sua inserção no mundo do trabalho, oriundo das profundas transformações societárias que originaram a sociedade burguesa com o seu modo

de produção assentado na divisão social e técnica do trabalho coletivo. Modo de produção este que se insere na lógica da produção da mais-valia a partir da exploração do trabalho e da subjugação do homem aos ditames do capital, num processo de coisificação do homem que passa a vender sua força de trabalho para poder garantir a sua sobrevivência. O capitalismo simplifica as relações sociais, entre aqueles que passam a deter os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

O capitalismo não é somente um determinado modo de produção, mas é uma forma de relação social assentada na propriedade privada, que se configura como uma determinada relação social, onde o capital:

É uma relação social e o capitalismo um determinado modo de produção, marcado não apenas pela troca monetária, mas essencialmente pela dominação, conforme utilizado por Marx, abrangia tanto a natureza técnica da produção – por ele chamada de estágio de desenvolvimento das forças produtivas – como a maneira pela qual se definia a propriedade dos meios de produção e as relações sociais entre as pessoas, decorrentes de suas implicações com o processo de produção. (MARTINELLI, 2007, p. 29).

Neste processo de instauração do processo de acumulação primitiva do capital que de sua busca pela hegemonia, as revoluções vivenciadas a partir do século XVII, serão cruciais para o desenvolvimento da sociedade capitalista, ao propor o fim do Antigo Regime e o início da sociedade burguesa. A Revolução Francesa que “[...] realiza no plano político o trânsito para o capitalismo.” (MARTINELLI, 2007, p. 34). Já a Revolução Industrial, se configura como uma importante transformação no modo de produção capitalista e na reestruturação do capital, direcionando e sujeitando o trabalho para as forças produtivas, garantindo o processo de acumulação de capital.

No conjunto das transformações que vinham produzindo-se na sociedade em termos de estrutura social, organização econômica e modos de produção, a Revolução Industrial [...] constituiu uma transformação essencial, uma vez que transformou o próprio modo de produção. Com ela consumou-se a ruptura que estava instaurando-se no processo de trabalho desde a dinastia Tudor, quando o camponês foi separado da terra, alijado dos meios de produção. Agora, ao final do século XVIII, ele se via substituído pela máquina, que já não dependia de sua energia para mover, separado de sua força de trabalho, pois somente ela, tornada mercadoria, interessava aos donos do capital. (MARTINELLI, 2007, p. 36).

O Serviço Social surge no cenário nacional brasileiro, marcado por um capitalismo tardio, a partir do agravamento da desigualdade social oriunda da reestruturação produtiva frente à crise do capital na década de 1930, na transição do capitalismo concorrencial para o seu estágio monopolista. Neste período, o país estava sob o governo populista e ditatorial de Getúlio Vargas, que começa a promover a industrialização e urbanização sob grande endividamento externo. Este processo se intensificará no governo de Juscelino Kubitschek.

Segundo Yazbeck (2007, p. 19), as particularidades encontradas no país na década de 1930 permitirão a emergência e a legitimação da profissão. Entre eles podemos destacar a progressiva intervenção do Estado nas relações sociais e a mobilização dos setores da burguesia; com o suporte da Igreja Católica, que atribuirá uma identidade moralizadora para a profissão.

[...] um caráter de apostolado, apoiado numa abordagem da questão social como problema moral, conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivem. As contribuições do Serviço Social nesse momento incidiram sobre os valores e comportamentos dos seus “clientes”, na perspectiva de integração à sociedade, ou melhor, nas relações sociais vigentes.

Conforme se intensifica a intervenção do Estado na vida social, ocorrerá um redirecionamento da profissão, que passará a ser demandada pelo setor público na prestação de serviços sócio-assistenciais via políticas públicas e sociais.

A profissão ampliou sua ação, assumindo um lugar na execução das políticas sociais públicas e, a partir daí, seu desenvolvimento relacionado com as requisições de um Estado que passou a intervir nas relações sociais, pela crescente mediação de políticas no campo social. Houve então uma reorientação da profissão que, para atender às configurações do desenvolvimento do desenvolvimento capitalista, avançou na perspectiva de ampliar seus referenciais técnicos e sistematizar seu espaço sócio- ocupacional. (YAZBECK, 2007, p. 19-20).

Nas décadas seguintes, especialmente a partir de 1960, o Serviço Social vivenciou uma conjuntura marcada pelo agravamento da questão social diante da crise do capital, onde os movimentos sociais e setores democráticos da sociedade brasileira encontram um terreno fértil que propiciou a crítica do regime vigente. O que levou o país a um processo de redemocratização pondo fim na ditadura militar.

Essa conjuntura propiciará um terreno fecundo para a profissão, levando a rever suas bases sócio-políticas e os seus fundamentos ético-filosóficos e questionar a identidade atribuída à profissão. Este processo iniciado nesta quadra, conhecido como “Movimento de Reconceituação”, culminará na construção do projeto ético-político na década de 1980. O movimento de mobilização e debate produzido ao longo dessas décadas culminará em 1980 com o amadurecimento da profissão e a construção de uma nova base sociopolítica calcada no compromisso com a classe trabalhadora.

Marcando uma direção profissional em busca do fortalecimento da luta de classes através da afirmação de um projeto ético-político vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora.

Este será o substrato político que permitirá o rompimento da categoria com identidade atribuída. E a construção de uma nova identidade que tem como traço principal a ampla defesa dos movimentos sociais e dos direitos da classe trabalhadora, fundados numa postura profissional comprometida com a afirmação e efetivação dos direitos sociais e de uma nova sociabilidade, firmada em valores éticos comprometidos com a emancipação humana.

A afirmação dessa nova identidade profissional, parte da compreensão do assistente social como trabalhador assalariado, que se vê compelido a vender a sua força de trabalho no mercado trabalhista, atuando na divisão sociotécnica do trabalho coletivo. E que tem o seu objeto de intervenção na questão social, fundamento de sua existência.

Esse movimento de ruptura da profissão com o conservadorismo em seu seio, conhecido como Serviço Social Tradicional só foi possível através da aproximação da profissão com os movimentos sociais e com a teoria social marxiana, que propôs uma crítica a sociedade capitalista a partir das mudanças no

mundo do trabalho, tendo essa categoria como eixo de análise, através da reestruturação do capital e da racionalização do trabalho.

Para Marx, na sociedade capitalista, o trabalho vai se metamorfoseando e tornando-se um instrumento de exploração da mais-valia do trabalhador pelo capitalista. Mesmo assim, este não deixa a sua característica ontológica, enquanto atividade emancipatória do homem, pois somente, através dele que o homem deixa a sua individualidade e se transforma em um ser genérico.

O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2005, p. 83).

O trabalhador por não deter mais os meios de produção se vê obrigado a vender a sua força de trabalho no mercado capitalista, em troca da sua sobrevivência, da sua reprodução enquanto ser humano e social, gerando contraditoriamente, no outro pólo dessa relação, a apropriação da riqueza socialmente produzida pelo capitalista.

Essa é a lógica da sociedade de classes, da sua (re) produção enquanto sistema econômico e social, através da espoliação de uma classe pela outra, no processo contraditório da vida social, riqueza para o capitalista e pobreza para a classe trabalhadora.

A categoria trabalho para Marx, é central na constituição ontológica do ser social, como gênese do processo de sociabilidade e condição básica para a vida humana; do desenvolvimento de suas potencialidades e base fundante da práxis social.

O homem é o único ser que projeta antecipadamente na sua consciência todo o processo e os possíveis resultados do trabalho que será desenvolvido numa situação historicamente determinada. Essa capacidade teológica do homem na sociedade capitalista se encontra prejudicada, quando o capitalista se apropriou ao longo da história, dos meios de produção e do produto de trabalho; e ao racionalizá-lo, o trabalhador perde a totalidade do processo de produção. Ao se estranhar nesse processo, o operário não se reconhece no próprio trabalho desenvolvido e na sua relação com a natureza. O trabalho passa a ser instrumento de exploração e de dominação que se manifesta em toda a vida social, cultural, material e ideológico.

Por meio do trabalho o homem se afirma como ser criador, não só como indivíduo pensante, mas como indivíduo que age consciente e racionalmente. Sendo o trabalho uma atividade prático-concreta e não só espiritual, opera mudanças tanto na matéria ou no objeto a ser transformado, quanto no sujeito, na subjetividade dos indivíduos, pois permite descobrir novas capacidades e qualidades humanas. (IAMAMOTO, 2008, p. 60).

Percebemos que o marxismo traz uma importante contribuição na compreensão crítica da sociedade capitalista a partir da centralidade da categoria trabalho, enquanto teoria também está vinculada ao pensamento da modernidade, ao propor uma crítica radical ao modo de produção capitalista e a sua lógica imperante na contemporaneidade. Após essas breves considerações e a vinculação do Serviço Social com a teoria social crítica marxista, procuraremos trazer algumas reflexões sobre o pensamento moderno através das contribuições da escola de Frankfurt, ao realizar uma crítica a partir da razão humana, enquanto capacidade de libertar o homem das suas amarras históricas e a crítica que o pensamento moderno realiza a partir da teoria do esclarecimento aos rumos que o projeto iluminista tomou a partir da sociedade capitalista. Conforme ressaltamos anteriormente, acreditamos que seja importante discutimos as contribuições do pensamento moderno na compreensão da realidade principalmente a partir da crítica que a teoria do esclarecimento realiza sobre a liberdade. Reflexão esta importante diante de uma profissão que possui no seu código de ética a liberdade como valor ético central.

O PENSAMENTO MODERNO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO ESCLARECIMENTO

A teoria do esclarecimento, enquanto método dialético realiza uma crítica contundente a sociedade capitalista, ao progresso tecnológico e científico e a dominação do homem pelo homem, diferentemente de Marx, sua análise não está centrada na teoria do valor trabalho, mas traz importantes categorias na reflexão crítica e epistemológica sobre a liberdade do homem e o papel da razão neste processo. Theodor Adorno e Max Horkheimer da escola de Frankfurt realizam uma crítica ao conceito de racionalidade moderna diante da proposta da libertação do homem a partir do projeto iluminista, fruto das revoluções sociais produzidas a partir do projeto societário burguês diante da superação do Antigo Regime. Valor ético esse subjulgado aos interesses do capital e ao seu modo de produção. Segundo a dialética do conhecimento o progresso do pensamento humano deveria levar o homem a sua libertação do medo e torná-los sujeitos da sua história, enquanto seres dotados de racionalidade e esclarecidos, tal proposta posta pelo Iluminismo defendido pelos os pensadores da dialética do esclarecimento. A Escola de Frankfurt surge em 1924, que tinha a intenção de “Compreender as contradições da racionalidade moderna, a sua estrutura e o papel do proletariado como agente histórico de emancipação, a partir do pensamento filosófico de Karl Marx, tal como entendido por marxistas alemães daquele momento histórico.” (MASS, 2011, p. 12).

A teoria crítica de Adorno e Horkheimer teve por objetivo realizar uma crítica nas diversas dimensões da vida social e do conhecimento, abrangendo as esferas: social, econômica, política, ética, moral, jurídica, científica e estética, procurando denunciar os caminhos que tomaram a racionalidade na sociedade capitalista, que se tornou instrumental. Para esses pensadores, a sociedade moderna oriunda das ruínas do Antigo Regime se propôs a libertação do homem do seu obscurantismo da idade média que aprisionava a razão humana nos valores religiosos e sociais daquela época. Preso nos estratos sociais, o projeto iluminista propunha a liberdade e a igualdade do homem perante a emergente sociedade, que se propunha ser emancipada.

A razão instrumental fruto do desenvolvimento científico e tecnológico deveria promover o bem estar para toda a população, mas contraditoriamente, o que se percebeu é que o desenvolvimento

científico e tecnológico ao invés de promover a emancipação do homem, contribuiu para a sua dominação, levando à barbárie.

Para Adorno e Horkheimer, a razão instrumental, a ciência moderna, as novas tecnologias e invenções, despossuídas de seu crivo crítico original, são a base cognitiva dos responsáveis pelas atrocidades. As duas guerras mundiais, Auschwitz e as demais crueldades contra a humanidade são, *ultima ratio*, fruto de uma racionalidade instrumental e do uso de uma tecnologia altamente eficaz de organização e controle do mundo. (MASS, 2011, p. 9).

A proposta inicial da Escola era “[...] descrever, dentro da tradição marxista, as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho e nas lutas dos movimentos operários.” (ADORNO, 1985, p. 97). Em 1930, quando Max Horkheimer assume a diretoria, o instituto propõe investigar o processo histórico que mantém e sustentam a razão instrumental, o objetivo da escola passa a compreender quais os motivos que a classe trabalhadora não conseguiu realizar a revolução, necessária para a libertação do homem. Segundo os pensadores da escola de Frankfurt, a resposta a esse questionamento se deve a classe trabalhadora ter perdido a consciência de sua missão histórica, enquanto classe que deveria realizar a revolução, se submetendo as condições de dominação e exploração capitalista. Isto se deve segundo os frankfurtianos as causas sociais, psíquicas das relações de repressão políticas.

A teoria do esclarecimento realiza uma crítica radical ao desenvolvimento científico e tecnológico que deveria proporcionar a elevação do homem da sua minoridade, para o desenvolvimento da sua consciência coletiva enquanto classe, se libertando das amarras que o prende. Mas diante, dessas condições objetivas e históricas que permeou a conjuntura histórica, a ciência e a tecnologia sob o mando do capital ao invés de contribuir para a emancipação do homem acabou causando a dominação de uma classe por outra, não atingindo o objetivo da ciência moderna, que era produzir resposta frente aos problemas sociais e produzir o desenvolvimento econômico para toda a população. Contraditoriamente, o que ocasionou foi a exclusão da maioria desse processo.

Se os resultados científicos tiveram aplicação útil na indústria, ao menos parcialmente, por outro lado ela fracassou exatamente diante dos problemas do processo global, que antes da guerra já dominava a realidade através das crises cada vez mais acentuadas e das lutas sociais daí resultantes. (HORKHEIMER, 1990, p. 9)

Dessa forma, percebemos a enorme contribuição da dialética do esclarecimento para a compreensão do tempo presente, da crítica que realiza a modernidade e ao seu projeto hegemônico de sociedade, ao realizar uma análise radical da razão instrumental e da ciência moderna que diante dos descaminhos históricos e das condições objetivas das classes sociais não conseguiu realizar o ideário iluminista de libertação do homem. A crítica da teoria do esclarecimento está alicerçada na razão humana, no seu desenvolvimento que ao proporcionar um certo tal de desenvolvimento do homem também produziu a sua dominação. Conforme mencionado anteriormente isso se deve ao esgota-

mento da razão crítica que se tornou instrumental dentro da lógica do capital. Assim para Adorno, para que o homem consiga vencer essa barreira e conseguir realizar a ideário proposto pelo projeto iluminista, a filosofia deve analisar o tempo presente, “[...] para proporcionar que seja ela crítica, em primeiro lugar, de si mesma e ter consciência de seus próprios limites enquanto atividade conceitual e de reflexão filosófica sobre a realidade. Ou ainda, ao criticar a si mesma sem compaixão.” (MASS, 2011, p. 19).

Assim a partir das reflexões aqui colocadas percebemos a importância da discussão da contribuição da dialética do esclarecimento para o Serviço Social diante do compromisso ético-político com a classe trabalhadora e de uma nova sociabilidade, alicerçada no princípio ético da contribuição da profissão com a luta da classe trabalhadora e da liberdade como valor central. A dialética do esclarecimento, no sentido da autocrítica em busca da emancipação humana e da sua libertação a partir do desenvolvimento da razão humana a partir da reflexão de questões filosóficas fundamentais, em oposição à razão formal. Teoria crítica da escola de frankfurt só pode ser entendida a partir do contexto histórico que o originou, diante de regimes totalitaristas, guerras mundiais entre outros acontecimentos históricos que assolaram o mundo e da crise dos ideais iluministas.

Aprofundar a teoria social crítica e do pensamento moderno na contemporaneidade se torna necessário diante do compromisso com a classe trabalhadora em direção a consolidação do seu projeto societário, na busca pela libertação do homem e do desenvolvimento da razão crítica em direção da emancipação humana. Esse debate se intensifica e toma corpo na agenda da profissão diante do avanço do pensamento pós-moderno que vem questionar as teorias macrossociais e as discussões mais amplas numa perspectiva de totalidade.

Segundo Netto (1996), atualmente a preservação do marxismo e das correntes embasadas numa leitura crítica da sociedade, encontram-se ameaçadas por uma maré montante da pós-modernidade que procuram extirpar as correntes que tem uma visão macrossocial e crítica da sociedade.

O modo de produção capitalista, reestruturado no padrão flexível na contemporaneidade, passa também pela esfera da cultura, reafirmando teorias conservadoras, utilitaristas e cartesianas de compreensão do real. Nega-se a centralidade do trabalho e o marxismo é colocado como teoria obsoleta incapaz de compreender o real.

A esquerda e seguimentos progressistas da sociedade que buscam a afirmação do projeto societário da classe trabalhadora, são mais uma vez ameaçadas por setores conservadores que tentam despolitizar e tirar do cenário da luta social as teorias que procuram contribuir com a formação da consciência de classe.

A inflexão que se registra nos meios acadêmicos com a maré-montante da pós-modernidade (notadamente em sua versão neoconservadora): é no próprio espaço – universitário- em que aquela dominância se afirmara que emergem os elementos que operam para desqualificá-la. E, muito rapidamente, a desqualificação começa a ganhar corpo: o racionalismo dialético é posto sumariamente no mesmo nível da razão miserável positivista, e ambos são inapelavelmente impugnados como “paradigmas” anacrônicos: o humanismo marxista é acoimado de “eurocêntrico”; a perspectiva de totalidade (bem como a análise sistemática que é o seu corolário) é equalizada à “vontade totalitária”; a preocupação com a dinâmica

histórica é afirmada pela atenção às “continuidades profundas”; a ênfase na macroscopia social é catalogada como discurso generalizante... (NETTO, 1996, p. 114)

Esta onda pós-modernizante coloca sérias implicações para os setores ligados à classe trabalhadora, procurando derrotá-la no plano ideo-político através da eliminação da consciência de classes.

No Serviço Social, essa conjuntura levará a categoria a se posicionar na defesa do projeto ético-político firmado a partir da década de 1980, “[...] o que estará no centro da polêmica profissional será a seguinte questão: manter, consolidar e aprofundar a atual direção estratégica ou contê-la, modificá-la e revertê-la.” (NETTO, 1996, p. 117).

É necessário que a categoria esteja atenta e preparada para enfrentar as sérias implicações colocadas pela ofensiva pós-moderna para a profissão, que reatualiza o debate em torno do conservadorismo presente na profissão, que o Serviço Social procurou romper na década de 1980.

Substantivamente, os confrontos imediatos vão se dar em torno das matrizes da cultura profissional que se adensou ao longo dos anos oitenta e que sustentam a direção social estratégica explicitada – vulnerabilizar aquelas matrizes (e a tradição marxista, e suas influências, que as catalisou) será o modo mais discreto, eficiente e diplomático de questionar a direção social. E é exatamente aí que o conservadorismo e as proposições pós-modernas se dão as mãos: o combate e a crítica ao ideal de sociabilidade posto pelo programa da modernidade jogam claramente no sentido de desqualificar a direção social que se constituiu contra o conservadorismo. (NETTO, 1996, p. 118).

Acreditamos que a profissão deve apropriar do debate contemporâneo em torno da modernidade e da pós-modernidade, alicerçada no compromisso ético-político e no pluralismo profissional procurando consolidar a direção social firmada a partir da década de 1980 diante do compromisso profissional e do fortalecimento da teoria social crítica que embasa a práxis profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi trazer algumas reflexões sobre a profissão, que só pode ser entendida inserida na divisão sócio-técnica do trabalho coletivo a partir do desenvolvimento do capitalismo monopolista de forma tardia na realidade brasileira. É diante das profundas transformações societárias e seus rebatimentos da vida social da população e principalmente da classe trabalhadora, com o agravamento da questão social e o aprofundamento da desigualdade social, que a categoria profissional se aproxima da teoria social crítica de Marx que contribuiu para que a profissão desenvolvesse uma crítica radical ao seu exercício profissional a partir das mudanças no mundo do trabalho e da reestruturação produtiva do capital. Diante do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, a categoria profissional marca o compromisso com a classe trabalhadora e com o fortalecimento da luta da classe trabalhadora.

O Serviço Social se embasa no pensamento crítico marxista por realizar uma crítica radical a sociedade capitalista a partir da centralidade da categoria trabalho. Destacamos a importância da profissão se apropriar do debate contemporâneo e das contribuições da dialética do esclarecimento, diante

de suas contribuições para a compreensão da importância da razão para a libertação do homem de sua própria dominação e da crítica que realiza aos ideários iluministas diante dos rumos tomados a partir da lógica da sociedade burguesa. Percebemos que neste processo histórico, o desenvolvimento científico e tecnológico que deveria proporcionar a libertação do homem da sua minoridade, acabou o aprisionando e sujeitando aos interesses capitalistas, não negando as contribuições da ciência e da tecnologia para população.

Reforçamos a importância desse diálogo da profissão, principalmente diante do avanço do pensamento pós-moderno e da importância da efetivação do projeto ético-político profissional, procurando materializar seus princípios, principalmente a liberdade que é tomada como valor ético central.

REFERÊNCIAS

ABESS. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. **Formação profissional: trajetórias e desafios**. Cadernos ABESS nº 7. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Diretrizes curriculares e pesquisa em serviço social**. Cadernos ABESS nº 8. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (Doc.) "Diretrizes gerais para o curso de serviço social." **Formação profissional: trajetórias e desafios**. Cadernos ABESS nº 7. São Paulo: Cortez, 1997.

ABESS/CEDEPSS. (Doc.) "Proposta básica para o projeto de formação profissional" **Rev. Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 50, p.143-171, 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROCO, M. L. S. **Considerações sobre a ética na pesquisa a partir do Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social – CPIHTS. 2005. Disponível em: <www.cpihts.com/pdf02/lucia%20barroco.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

GUERRA, Y. **Instrumentalidade no trabalho do assistente social**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília-DF: CFESS: ABEPSS: CEAD: UNB, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 1990. V. 1.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASS, O. P. **Racionalidade dialética entre mito e esclarecimento: uma leitura da dialética do esclarecimento**, de T. W. Adorno e M. Horkheimer. Dissertação de Mestrado. PUC/RS. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3834>. Acesso em: 09 jan. 2015.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RESOLUÇÃO CFESS N° 533, de 29 de setembro de 2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social.

POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO. **ABEPSS** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2010.

OLIVEIRA, C. A. H. S. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados**. Serviço Social e Sociedade, n. 80, São Paulo, 2004.

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE UBERABA-MG

Mariana Rosa Alves Ladeira¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar os resultados parciais do projeto “TV Mais na Educação”, desenvolvido a partir do Programa Mais Cultura nas Escolas - Mais Educação do Governo Federal, financiado pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O projeto está em fase final, tendo sido desenvolvido desde o ano de 2014 na Escola Municipal Professora Esther Limírio Brigagão, localizada no Bairro Residencial 2000, da cidade de Uberaba - MG, e em parceria com a TV Mais - Associação de TV Comunitária e Cidadania de Uberaba.

O projeto tem como objetivo geral promover a construção do conhecimento acerca dos Direitos Humanos, a construção de uma cultura da cidadania, bem como sua veiculação e divulgação por meio da TV Comunitária, aos cidadãos uberabenses, fortalecendo o conhecimento acerca da Constituição Cidadã e dos direitos fundamentais. Propõe espaço de debates com os alunos, acerca da Constituição Federal de 1988, dos artigos que tratam dos Direitos Humanos Fundamentais; as oficinas são semanais e o público alvo são crianças de 10 a 13 anos.

A parceria com a ‘TV Mais’ tem como propósito a gravação de todas as oficinas realizadas e a posterior veiculação na mídia, disseminando os resultados do trabalho. A Associação de TV Comunitária e Cidadania de Uberaba-MG, estabelecida como ONG, é constituída desde 14 de julho de 2010 e tem como finalidade estatutária:

- a) coordenar a exibição de programas que tenham caráter educativo, cultural e social;
- b) incentivar a participação de quaisquer entidades no uso democrático dos meios de comunicação;
- c) estimular a difusão e utilização de mídia TV-Vídeo, como instrumento de educação, entretenimento, cultura popular e trabalho social;
- d) formar parcerias e manter intercâmbio com organizações similares, nacionais e internacionais, celebrando convênios e termos de cooperação;
- e) criar espaços tecnicamente adaptados para produção de programas culturais, educativos e sociais;
- f) promover e realizar cursos e eventos culturais junto à comunidade, inclusive orientando as entidades, associadas ou não, na produção de seus programas;
- g) atuar como órgão consultivo disponível para entidades, produtoras e artistas;
- h) criar centro de documentação e videoteca para exibição de material cultural devidamente autorizado para a utilização pública.

1 UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca – mari.ladeira@hotmail.com.

Para tanto, a TV é colaboradora no projeto e disponibiliza o suporte de profissionais para a filmagem e edição. O projeto é coordenado por uma profissional com formação em Serviço Social, e possui parceiros colaboradores nas oficinas, do curso de graduação em Serviço Social da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que integram o PET - Programa de Educação Tutorial. Entende-se que a profissão deve se engajar em lutas para a construção de posicionamentos críticos acerca dos direitos humanos e sociais; e, para isso, o Código de Ética do Assistente Social versa, em seus princípios fundamentais:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; [...].
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; [...].
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; [...]. (CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL, 1993).

Logo, a parceria entre profissionais do Serviço Social, com uma Escola Municipal, uma Associação de TV Comunitária e o Governo Federal no repasse de recursos para realização do projeto; tornou-se um espaço favorável para o exercício da cidadania, da eliminação de toda forma de preconceito ou discriminação, na gestão democrática, na participação ativa nos assuntos sociais e políticos, no posicionamento em favor da justiça e equidade social, dentre vários outros princípios do Assistente Social e dos objetivos do projeto.

A escola participa ativamente do projeto, com reuniões mensais para avaliação das atividades. Ela também recebe verba destinada a aquisição de materiais permanentes para a escola, e com o projeto foi possível comprar equipamentos para sala de áudio e vídeo. Em relação ao objetivo e a importância do projeto, percebe-se que, na atual realidade:

[...] ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2014, p. 65).

A escola está localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social e em zona periférica da cidade. As crianças atendidas pelo projeto são de classe social baixa, portanto, a relevância do projeto justifica-se pelo fato de que muitas vezes a escola acaba reproduzindo um discurso neoliberal, de legitimação da desigualdade. Logo, o projeto busca romper com as desigualdades e trabalhar com a noção

de educar para a cidadania, por igualdade e pelo acesso igualitário aos bens e serviços da sociedade. Ou seja, o projeto busca romper com a legitimação da desigualdade, e construir uma cultura prática dos direitos e deveres fundamentais das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Considerando os direitos humanos como primordiais para o reconhecimento da dignidade humana, bem como para a condição de cidadãos ativos na sociedade e participantes no processo de democracia, efetivação dos direitos e justiça social; percebe-se a relevância de projeto como este para a plena democratização dessas informações.

Entende-se que a criança em seu processo de formação deve ter o contato com o aporte teórico dos Direitos Humanos e o conhecimento acerca da Constituição Federal de 1988. Para tanto, o projeto propôs, por meio de oficinas semanais com crianças da Escola do município de Uberaba, debates acerca desses direitos, além de levá-los a perceber a importância da democratização e veiculação dos resultados da ação.

Considera-se que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948, as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que todos, sem qualquer discriminação de origem, raça, cor, sexo, religião ou de qualquer outra natureza, podem gozar dos direitos e liberdades expressados da Declaração.

Também na Constituição Federal de 1988, reforça-se o caráter de cidadania e os direitos sociais, políticos, civis e culturais, entendendo o sujeito como autônomo e protagonista de sua história, um marco na abertura do Estado Democrático. Assim o intuito do projeto é fomentar esse protagonismo desde a infância, em que a criança tenha papel fundamental na disseminação desses direitos, através da mídia televisiva e pela internet.

Em meio a esses elementos, vê-se que a emancipação política é construída à medida que são desenvolvidas ações para a autonomia do sujeito, entendendo-o como cidadão de direitos. Para tanto, a educação em direitos humanos deve-se orientar a partir das transformações societárias, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana; além de fortalecer os direitos e liberdades fundamentais.

“Não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade. E, acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos.” (MONTORO, 1999). E a cultura prática desses direitos vai sendo criada à medida que o exercício da cidadania em buscar a efetivação, disseminação e democratização dos direitos corroborem para o processo de construção de uma sociedade política, crítica e engajada nas decisões públicas, começando pela infância.

O projeto está respaldado no método dialógico de Paulo Freire, acreditando que a troca de saberes é essencial para que se dissemine a educação libertadora, e não a bancária que só deposita conhecimento. O intuito é construir saberes, dialogar com os alunos e entendê-los como autores de sua própria história, dando-lhes abertura para participar em todas as atividades, se realizando nas ações.

Por meio de atividades como esta, é possível vislumbrar uma nova ordem societária, proporcionando abertura nos espaços de participação coletiva, além de ampliar a democracia e a igualdade. Há também a participação e integração entre a escola, comunidade, família, poder público e mídias para

que se pense uma parceria que realmente vá de encontro à lógica de um país democrático, como previsto nas legislações, dentre elas a principal, a Constituição Federal de 1988.

No que tange à metodologia adotada, o presente trabalho possibilitou a criação de oficinas sobre Direitos Humanos e Cidadania, desenvolvidas na Escola Municipal Professora Esther Limírio Brigagão, localizada no município de Uberaba - MG. O público alvo são adolescentes entre 10 a 13 anos, convidadas a participar do projeto em contra turno escolar. As oficinas tem duração de duas horas e são trabalhados alguns artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, no que trata dos Direitos Fundamentais, são eles:

Art 3º I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

Art 3º III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

Art 3º IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art 4º VI - defesa da paz;

Art 5º I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações;

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, dentre outros. (BRASIL, 1988).

Todas as oficinas foram documentadas, fotografadas e filmadas, em parceria com a Associação de TV Comunitária e Cidadania de Uberaba - TV Mais. O propósito final é a elaboração de um documentário com as falas das crianças participantes do projeto, apresentando todas as oficinas desenvolvidas, as atividades lúdicas realizadas, e o processo de criação do vídeo, com roteiro de filmagem, visita das crianças para conhecer a TV Mais, edição e finalização do documentário.

O projeto está em consonância com o projeto pedagógico da escola, e são realizadas reuniões mensais para avaliação e monitoramento das atividades. Todas as oficinas já foram realizadas em 2014, e o ano de 2015 será para finalização com o documentário, divulgação do trabalho e um evento com pais, professores, alunos e comunidade externa em geral; a ser realizado na escola, a fim de divulgar os Direitos Humanos e disseminar os conhecimentos adquiridos.

A escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e aptidões que fazem o homem "culto", poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (BOURDIEU, 2014, p. 68).

Logo, por mais que a escola, muitas vezes, permaneça como uma das principais instituições de manutenção dos privilégios, como mecanismo de conservação social, e sancionando a herança cultural ao legitimar as desigualdades sociais (BOURDIEU, 2014, p. 45), deve-se criar a contra ideologia, e projetos assim são instrumentos de transformação.

AS OFICINAS REALIZADAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO POSICIONAMENTO CRÍTICO EM FAVOR DOS DIREITOS E DEVERES SOCIAIS

Mais de quarenta alunos foram beneficiados com as oficinas, e a participação é voluntária. Percebe-se que os objetivos do projeto estão sendo alcançados a medida que as crianças se engajam cada vez mais em construir um posicionamento crítico acerca da realidade social. Na oficina sobre o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, “Construir uma sociedade livre, justa e solidária”, as crianças destacaram a violência interpessoal, institucional e familiar, além das dificuldades encontradas em seu cotidiano, trazendo relatos de vida. Foi a oficina inicial, que, timidamente, os alunos começaram a mostrar seu interesse por um mundo justo e igualitário.

Na oficina sobre “Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, os alunos definiram a pobreza não só como a ausência de dinheiro, mas também outros tipos de pobreza, de não ter oportunidade de estudar, de não ter uma família, lazer, amigos, dentre outros. Eles confeccionaram cartazes sobre “O que é a pobreza”, e colocaram figuras de pessoas que não tem água potável, não tem o que vestir, comer, e não tem acesso aos bens da sociedade. E no cartaz sobre “O que não é pobreza” um grupo preferiu definir como “As riquezas do mundo”, e colocaram recortes de revistas com pessoas bem vestidas, mãe amamentando os filhos, crianças brincando, mesas fartas de comida, crianças estudando, dentre outras gravuras. Essa oficina possibilitou apreender que as crianças foram além de definir a pobreza como algo econômico, as expectativas foram superadas e elas puderam refletir sobre a sociedade em que vivem e os bens imateriais, mas de grande importância.

Na oficina “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, percebeu-se que a maioria das crianças já sofreu algum tipo de discriminação, e que a maioria tem origem negra. Também citaram exemplos da sala de aula, em que alguns alunos sofrem *bullying*, por estarem acima do peso, ou pelo tipo de cabelo, cor da pele, ou até mesmo por dificuldades de aprendizagem. Ficou claro que os apelidos são frequentes no contexto escolar, mas, a partir das reflexões suscitadas, a maioria começou a repensar sobre essas atitudes, e alguns até se desculparam com os colegas.

Na oficina sobre “Defesa da paz”, as crianças trouxeram primeiramente suas visões do que seria ter um mundo de paz, e então surgiram exemplos de um mundo sem violência. Os alunos falaram sobre a depredação dos pontos de ônibus, das carteiras das escolas, dos muros e paredes também. Eles focaram bastante no bairro em que moram, e falaram também da violência do poder local, ou seja, da prefeitura, que não investe em saneamento básico de qualidade, nas condições do asfaltamento, e dos transportes públicos sem qualidade. Novamente as crianças demonstraram o forte engajamento político e o conhecimento dos problemas sociais, acreditando que a paz só é alcançada quando toda a comunidade tem acesso aos bens da sociedade, quando ninguém destrói os bens de uso público, e o governo não se ausenta de suas responsabilidades em prover o mínimo à comunidade.

Na oficina com o tema “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” esperava-se, por meio de dinâmicas, suscitar reflexões críticas dos estudantes acerca das desigualdades presentes na trajetória sócio-histórica e cultural das mulheres e dos homens no Brasil, bem como enfatizar as conquistas dos movimentos sociais na luta por direitos equitativos, independente de sexo, raça, reli-

gião, opção sexual, entre outros fatores que são utilizados para incitar a discriminação. No decorrer da oficina, os alunos trouxeram a realidade social da sua comunidade e dos seus cotidianos, tais como a violência doméstica, psicológica, física e o abuso sexual realizado pelos homens contra as mulheres. Outra temática que despertou o interesse dos participantes, foi a inserção da mulher no mercado de trabalho, que, apesar das disparidades salariais, alcançaram sua independência financeira, liberdade de expressão e, até mesmo sexual, uma vez que anteriormente seu papel se restringia meramente a reprodução. Acredita-se que o objetivo da oficina foi alcançado, pois os participantes, em sua maioria do sexo feminino conseguiram desenvolver diálogo crítico acerca da temática, além de sensibilizarem em favor da luta pela igualdade de direitos e obrigações.

A temática da próxima oficina foi “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, dentre outros”. O tema foi trabalhado a partir das políticas públicas sociais, como direito garantido constitucionalmente, e em sua maioria conquistados pelos movimentos sociais e engajamento da sociedade em mobilizar esforços para a concretização dos direitos. Os participantes demonstraram maturidade sobre o tema, trouxeram obstáculos de seus cotidianos, da casa em que vivem, e da falta de acesso aos direitos básicos, ou acesso restrito e sem qualidade. Alguns não tinham nem sequer ido ao centro de cidade de Uberaba, ficando restritos apenas ao bairro periférico onde moram, sem condições de visitar a própria cidade. Muitas vezes há uma perspectiva de ajuda, benesse, filantropismo, sobre a saúde, educação, assistência, como se fosse o Governo que oferecesse de graça esses serviços. Mas os alunos desenvolveram bem a perspectiva dos impostos que são pagos, e do direito a ter acesso a esses serviços, que eles devem ser valorizados como políticas públicas.

No ano de 2014 os alunos também puderam participar de uma visita à TV Mais, em que conheceram a rotina de um Associação de TV Comunitária e puderam gravar um bloco de um programa televisivo. Enfim, as oficinas foram momento de reflexão e diálogo, e, mesmo que de forma breve aqui explanadas, foram espaço de construção e troca de saberes. Portanto, todas foram documentadas por meio de vídeo, e estão em fase de tratamento desses dados, selecionando as cenas para confecção de um documentário. Trazendo contribuições no que tange à construção de conhecimento sobre os direitos e deveres fundamentais, assim como o conhecimento de algumas legislações vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto possibilitou a troca de saberes e a formação crítica em favor dos direitos sociais. Para tanto, ainda em andamento, considera-se que o protagonismo juvenil deve ser amplamente discutido e incentivado, visto que, na contemporaneidade, a escassez de investimentos em políticas públicas tem negligenciado a materialização dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1998.

Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de mais projetos como este, pois, por meio do método dialógico de Paulo Freire, os adolescentes construíram durante as oficinas sua concepção acerca da relevância dos direitos fundamentais e de seus papéis de protagonistas na sociedade. Pois, “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 27). Por isso as oficinas são realizadas de forma que

os estudantes participem ativamente, com dinâmicas, desenhos e diversos modos de expressão, dando voz às crianças.

Assim, mesmo convivendo diretamente com a questão social e suas diversas facetas presentes na comunidade, o projeto realizado possibilitou e contribuiu com uma maior visualização e conscientização acerca dos direitos sociais, na qual corrobora com a construção de cidadãos engajados com a transformação social. Isso porque “[...] só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais e intelectuais de sua existência.” (GADOTTI, 2012, p. 71).

Os resultados iniciais mostram que o desenvolvimento das oficinas de direitos humanos contribuiu diretamente para a efetivação do projeto pedagógico da escola, incentivando a participação de pais, alunos e professores no processo educacional da escola. Espera-se que, com a democratização do documentário, em momento posterior, possa ampliar a divulgação dos conhecimentos adquiridos para toda a comunidade externa à escola. O envolvimento e compromisso dos alunos envolvidos no projeto, durante todas as oficinas, demonstra o interesse em conhecer seus direitos e deveres previstos em legislação, assim como em reivindicá-los.

Salienta-se que o projeto, desde o início, tem um caráter interventivo, que busca a reflexão e a consciência crítica. Conta com profissionais que possuem formação em Serviço Social e com estudantes também, que contribuam para o enfrentamento das expressões da questão social, de forma preventiva. Acredita-se que é por meio da educação que se conseguem transformações, e a infância é o momento propício para difundir conhecimento e agregar valores em busca da cidadania.

Enfim, a parceria da Escola, com a Associação de TV Comunitária, e responsáveis pelo projeto com formação em Serviço Social, promoveu a troca de saberes, e uma reflexão crítica da realidade, visto que a Escola está situada em uma região considerada de vulnerabilidade social e necessita de projetos como esse, que favoreçam o protagonismo juvenil e o desenvolvimento das relações sociais, pessoais, educacionais e a visão de mundo, de modo que as oficinas sejam instrumentos capazes de buscar a transformação da realidade social de toda a comunidade. Por fim, o projeto contribuiu também para a melhoria do aprendizado, por meio de ações de caráter educativo e participativo, e um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e propositivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTORO, André Franco. **Cultura dos Direitos Humanos**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 11645/08: RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Melissa Carvalho Gomes Monteiro¹

INTRODUÇÃO

A questão indígena é uma temática imprescindível para recontar a história do país e que não ficou no passado, pois é uma questão muito presente que está contribuindo para a concepção de que a história é um processo em continuidade, dentro e fora da escola, construído a partir de referenciais importantes no campo da educação e que amplia o interesse do aluno sobre a sua própria história e sobre a sociedade da qual faz parte.

Revisitar a história do Brasil com o olhar sobre as populações tradicionais brasileiras é um grande desafio que instiga a vontade de saber mais, conhecer melhor a construção da nossa identidade nacional e quem está fazendo parte dela. Essa é uma opção pela inclusão social, pela sobrevivência e garantia dos direitos sociais e cidadania.

Atualmente, segundo dados do Instituto Socioambiental (2012) o Brasil reconhece 238 povos indígenas, que falam 180 línguas diferentes. Apenas o povo Tikuna estima-se que possua cerca 20.000 falantes.

Segundo o Censo de 1991, em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado. No Censo de 2000, esse percentual cresceu para 63,5% e, de acordo com o Censo 2010, chegou a 80,5% dos municípios brasileiros. As 817 mil pessoas que se autodeclararam indígenas no Censo 2010 representam 0,4% da população nacional. Não foram alvo da pesquisa os povos indígenas brasileiros considerados "índios isolados", os quais, pela própria política de contato, não foram entrevistados (IBGE, 2010, p. 1).

O presente artigo, fruto de trabalho e pesquisa junto as populações indígenas desde o ano de 2005 e que resultou na Tese de Doutorado em Serviço Social sobre o tema, tem por objetivo apresentar um panorama geral sobre a questão indígena no Brasil, as políticas do estado brasileiro pra tratar a questão, as formas de resistência dos povos indígenas, suas conquistas e desafios na garantia dos seus direitos conquistados. Por fim, um debate sobre a importância da Lei 11645/08 como um ganho e um instrumento de transformação da imagem histórica dos povos indígenas no Brasil.

¹ Graduou-se em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Concluiu o Doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). É Assistente Social no Abrigo do Marinheiro, professora universitária, pesquisadora no campo da cultura, possui publicações temáticas em identidades culturais, questão indígena e literatura. Email: mel.gomes@yahoo.com.br.

A RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

A construção histórica sobre os povos indígenas brasileiros esteve restrita aos livros de história e geografia de forma muito fragmentada. O que sabemos até agora foi escrito e falado pela perspectiva dos conquistadores e não das populações originárias, porque foram silenciados e não poderiam falar por si próprios.

De fato, os colonizadores vieram para ficar e estabelecer a colônia através da força e da ideologia de uma cultura europeia ibérica “civilizada”, dominando, escravizando e exterminando grande parte dos povos indígenas que lá estavam e essa dominação perpetuou-se durante toda a formação sócio-histórica brasileira, deixando um grande hiato na identidade nacional ao mesmo tempo em que se acreditava no fim da cultura indígena. Porém, a resistência das populações indígenas vem mostrando uma nova face desta história.

Ribeiro (2009) sugere que a tomada de consciência da responsabilidade nacional frente à questão indígena vem por volta de 1911, sob a possível influência das Conferências do Marechal Rondon e na constatação de que o poder da resistência e das lutas indígenas na defesa de suas terras e cultura poderia interferir no plano de desenvolvimento do capitalismo no país. Um desenvolvimento que, por basear-se na expansão das fronteiras agrícolas, necessariamente, passaria pelas terras indígenas.

A formulação da política indigenista coube principalmente a gestores públicos, atuando no coração da nascente república, nutridos por um pensamento evolucionista que preconizava a não intervenção e a “colaboração” para promover o “desenvolvimento” natural destes grupos. Neste contexto, as atividades indigenistas estavam ligadas a marcos ideológicos que fundamentaram uma política pública tutelar dos indígenas brasileiros.

O primeiro órgão a ser criado foi o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), estabelecido pelo Decreto nº. 8.072 em 1910, sob a direção do Marechal Rondon. A sua presença marcou os anos de atividade do SPI e constituiu um pilar ideológico da atividade indigenista no país que, a seu tempo, desafiou o projeto de desenvolvimento agrário no Brasil.

Em seus anos de declínio, o SPI tornou-se incapaz de levar adiante seus propósitos iniciais, já que as suas formulações e ações passaram para as mãos de pessoas:

Incapazes de compreender ou de se identificar ideologicamente com a obra a que ele se ligava. Nestas condições, os postos vão sendo entregues a agentes recrutados a esmo, inteiramente despreparados para as tarefas que são chamados a desempenhar e dirigidos por funcionários citadinos que entendem menos ainda do problema indígena, só atentos a normas burocráticas formais, frequentemente inaplicáveis a uma atividade tão singular como a proteção aos índios. (RIBEIRO, 2009, p. 168).

Desacreditado, em 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Pode-se argumentar que apenas a sua nomenclatura foi alterada, pois os princípios e as políticas de ação continuaram os mesmos e, até hoje, esse órgão mantém a responsabilidade por assuntos indígenas.

Dos anos 1970 aos 1990 o objetivo explícito da FUNAI era o de integrar os povos indígenas, não

conferindo aos mesmos o direito de opinar sobre os seus próprios interesses. O que se acreditava é que os indígenas deixariam de existir ao serem integrados ao demais da sociedade nacional, abdicando pacificamente de todas as suas representações, valores e da sua história, como se pode observar no Art. 1º dos “Princípios e Definições” do Estatuto do Índio, de 1973:

Art. 1º - Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.
[...]

Art. 3º - Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

A partir de 1973, o Estatuto do Índio passou a ser o marco jurídico das ações do governo e de intervenções junto às populações indígenas. Este, embora tenha sido concebido na década de 1970, ainda refletia uma percepção da população indígena que aponta no sentido da necessidade da sua integração ao conjunto da nação, como uma meta, adotando uma concepção evolucionista que é própria do final do século XIX. A este respeito o Art. 1º dispensa interpretações.

Nesse sentido, o atual movimento indígena interpreta como muito claro o papel do estado brasileiro, enquanto poder regulador do projeto civilizatório vigente, que visa a extinção dos povos indígenas por estes representarem uma barreira ao pleno estabelecimento de um projeto político e econômico que não pode prescindir de avançar sobre seus territórios.

Ainda mais grave é constatar que o Estatuto do Índio (1973) ainda seja utilizado como política que direciona as iniciativas e ações do governo federal no tratamento das populações indígenas, apesar das conquistas garantidas pela Constituição Federal da República (1988) que, ao menos no texto da Lei, modificaram muitos dos entendimentos anteriores. Não é por acaso que a imagem histórica do indígena, como primitivo, inocente, exótico e selvagem, se perpetue e seja manipulada pelos meios de comunicação, pois a política brasileira continua fundamentada em práticas que são colonialistas, latifundiárias e violentas contra as populações indígenas no Brasil.

Historicamente, como se viu, o tratamento da questão indígena no Brasil está marcado por um sistema de proteção e tutela e, na atualidade, o estado vem criando políticas específicas para as populações indígenas, por estar sob pressão internacional contrária ao seu extermínio. Contudo, é possível imaginar que a permanência da imagem histórica dos indígenas, e das decorrentes práticas interventivas, bem podem estar contribuindo para a consecução efetiva do seu extermínio, ao buscar a assimilação dos indígenas no projeto de integração nacional, às custas das suas identidades culturais e das suas referências territoriais.

As configurações socioeconômicas da sociedade brasileira em sua história se refletiram de maneiras diferentes sobre os povos indígenas. Assim como há aqueles que foram capazes de manter a sua identidade cultural e permanecer em seus territórios ancestrais, para muitos – talvez a imensa maioria

– a trajetória das populações indígenas partiu do genocídio e da escravidão para desaguar no trabalho de baixa remuneração e limitado prestígio social vivendo nas periferias pobres das cidades, passando pela proteção religiosa e pela tutela do estado em muitas geografias da nação.

RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A nova trajetória indígena no final do Século XX e no decorrer do Século XXI fez com que fosse necessário repensar quem é o indígena brasileiro e mais uma vez esse tema vem ganhando espaço importante nas universidades, na política e na sociedade.

O reconhecimento do estado para a questão indígena, enquanto questão social e política, ampliou-se na medida em que essas populações foram ressignificando a sua própria história e construindo um espaço de luta a partir das suas próprias vozes. A partir da década de 1980 foi possível observar um amadurecimento destes povos na luta em busca pela sua emancipação e autonomia.

É possível pensar que a aproximação dos povos indígenas com a sociedade nacional trouxe uma gama de experiência que fortaleceu e organizou politicamente os distintos povos. O aprendizado dos códigos da outra cultura (estabelecida) através do acesso a língua e a educação formal foi uma ferramenta muito importante para favorecer o contato e as reivindicações dos indígenas no cenário nacional. O acesso não significou a assimilação e fim dos povos, mas ao contrário, os indígenas passaram a ser atores representantes de uma causa indígena fundamentada no autorreconhecimento dos indivíduos enquanto parte de um povo e no sentido de pertença. É importante deixar claro, que nenhuma identidade cultural constitui por si só, uma essência única, mas sim, gera elementos potencializadores aos indivíduos que a incorporam e que poderão transformar e desenvolver suas vidas.

Essencialmente, os atores compõem no interior de seus espaços internos e externos, valores e traços de uma unidade, de vínculos de pertencimento. O pertencimento cultural é algo que, em sua própria especificidade, todos partilham. É uma particularidade universal ou uma universalidade concreta. (HALL, 2003, p. 84).

Os povos indígenas não acabaram. Eles não apenas resistiram, mas também se transformaram e correspondem mais à imagem histórica que deles foi desenhada. O que temos hoje é uma nova realidade que, felizmente temos que reconhecer e encontrar caminhos para entender, só que agora entender junto com os indígenas e não sem eles. Há muito para ser aprendido por todos, mas há também muito a ser ensinado.

É chegada a hora das populações indígenas se organizarem e pronunciarem a sua voz, não que isso nunca tenha acontecido na história indígena brasileira, mas diferentemente dos conflitos anteriores, hoje, a luta caminha dentro dos parâmetros do modelo nacional instituído e é uma luta política que possui uma agenda própria.

A proto-história deste movimento começou na década de 1970, durante a qual as políticas expansionistas do governo militar levou a que indígenas brasileiros passassem a organizar seu próprio movimento social em defesa de direitos, nascendo a primeira organização de movimento indígena organizado: a União das Nações Indígenas (UNI).

O movimento social indígena conquistou a possibilidade de discussão e apresentação de propostas durante a Constituinte brasileira, que resultou na conquista de alguns direitos e autonomia, consolidados na Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que os índios, as comunidades e as organizações indígenas são partes legítimas para postular em juízo a defesa dos direitos coletivos dos povos, dando a mesma competência ao Ministério Público Federal e a FUNAI. É necessário que se organize essa defesa do ponto de vista do Estado. Os índios e suas organizações próprias e de apoio podem e devem se organizar sem maiores detalhamentos legais, mas o estado, não. É necessário estabelecer não só o direito, a competência e a legitimidade, mas também a obrigação do Ministério Público de postular em defesa dos direitos indígenas onde e quando forem violados, inclusive e especialmente quando o violador for o próprio Estado. Nesse sentido, faz-se urgente ampliar essa competência para a jurisdição internacional, em organizações como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). (MARÉS, 2002, p. 61).

A Constituição de 1988 representou uma grande conquista para a população indígena, pois na construção, organização e instituição do Capítulo VIII, *sobre os índios*, o movimento social teve o papel imprescindível da articulação e pressão indígena. Apesar de muitas outras exigências e reparos históricos não estarem presentes na Constituição Federal ela foi um passo muito importante na luta dos povos indígenas e na mudança do papel do estado frente as suas políticas de proteção. A partir da Constituição, o indígena deve ser ouvido em consultas prévias nas comunidades sobre os projetos de exploração de suas terras e a organização indígena passa a ser muito importante nesse sentido.

Uma das grandes questões que envolvem a questão indígena é a terra indígena, mas não é só isso. Além disto, o movimento indígena apresenta como elemento necessário ao avanço dos temas de sua agenda política: 1) a luta pelo fim da tutela, ainda vigente no *Estatuto do Índio*; 2) a aplicação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); 3) a aprovação do *Novo Estatuto dos Povos Indígenas* e do *Conselho Nacional de Política Indigenista*.

A educação e a cultura também fazem parte de um contexto que tem como objetivo a conservação da identidade indígena e a sua resignificação junto à sociedade nacional, constituindo-se estas em pilares da resistência dos povos indígenas. A educação e a cultura indígena se fundamentam em elementos simbólicos que dão significado ao grupo, tais como: a língua; o conhecimento tradicional; os mitos e rituais, além do que vai sendo incorporado, como novas informações e ferramentas tecnológicas do modelo de sociedade atual. Neste contexto, são entendidas como tarefas fundamentais para a nova política indigenista.

A cultura é complementar ao direito a uma educação diferenciada, pois se trata de um veículo de organização e continuidade dos povos indígenas. É um direito pela sobrevivência e respeito à diferença.

É direito de cada povo manter sua cultura, seu saber, sua religião, sua medicina e seu Direito, mas também beneficiar-se dos avanços, descobertas e saberes que possam de alguma forma melhorar sua vida,

segundo sua vontade e cosmovisão, subentendendo que somente a ele cabe dizer se deseja ou não esse benefício, que sempre tem um custo social, muitas vezes fatal para sua cultura. (MARÉS, 2002, p. 57).

O direito a educação e a cultura indígena passam por um novo reconhecimento acerca dos indígenas brasileiros, enquanto povos que devem ter acesso a todos os níveis de conhecimento e participar do diálogo intercultural, sem que isso signifique um caminho para a sua assimilação e/ou extinção. Esses direitos são um marco histórico pelo reconhecimento de que são os indígenas que devem ser os tutores de suas vidas, no presente e no futuro.

É importante refletirmos ainda na forma como essa garantia de direitos está sendo efetivada e seus efeitos. A questão indígena não é abordada apenas no país, ela é uma preocupação mundial de organizações governamentais, não governamentais, de interesses de grupos ou de indivíduos e possui instrumentos internacionais importantes para pressionar os estados nacionais a protegerem, respeitarem, conceberem e cumprirem as leis direcionadas as respectivas populações indígenas.

Em junho de 2002, após anos de tramitação, o Congresso Nacional ratificou a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), primeiro instrumento internacional a tratar dignamente dos direitos coletivos dos povos indígenas, estabelecendo padrões mínimos a serem seguidos pelos Estados e afastando o princípio da assimilação e da aculturação no que diz respeito a esses povos. (ARAÚJO, 2002, p. 27).

A partir da Convenção 169 da OIT houve o reconhecimento dos grupos indígenas enquanto povos que possuem características distintas, com visões de mundo, língua, rituais, culturas próprias e pelo reconhecimento da multiculturalidade brasileira.

A ratificação se deu, em parte, pela retirada da discreta oposição do Governo, receoso das consequências que o conceito de povos indígenas adotado pela Convenção pudesse ter nos planos interno e externo. Contribuiu para isso o fato de o Itamaraty se manifestar, durante as discussões preparatórias para a Conferência sobre o Racismo, ocorrida na África do Sul em 2001, em favor da adoção do conceito de povos. (ARAÚJO, 2002, p. 27).

A aceitação dos termos da Convenção 169 não quer dizer a sua efetivação, pois existe muita resistência por parte do estado brasileiro às reivindicações dos movimentos sociais indígenas. A outra grande questão em pauta em relação aos direitos indígenas está na substituição do *Estatuto do Índio*, de 1973 e ainda em vigor, pois ele é contraditório ao que está estabelecido na Constituição de 1988 e na Convenção 169 da OIT,

As propostas de substituição da tutela, contudo, tem sido duramente combatidas por setores encastelados na estrutura da FUNAI, sob o argumento de que, com o fim do instituto, um órgão criado para exercer a função tutelar ficaria condenado ao desaparecimento, apesar de os dois textos aumentarem suas competências, dando-lhe possibilidades concretas de reaparelhamento, inclusive com a realização de concursos para contratação de quadros qualificados e montagem de uma nova estrutura de fiscalização. (ARAÚJO, 2002, p. 26).

As políticas de tutela ao indígena estão ligadas à imagem histórica de uma população sem cidadania, incapaz e a uma política de estado reguladora e forte. Com as modificações globais, intensificadas a partir de meados da década de 1990, o poder dos estados nacionais vem sendo desafiados na cena internacional, e as políticas de proteção social do estado perderam o seu foco e todas as correlações políticas, econômicas, sociais e culturais ganharam um novo pano de fundo global, interdependente.

O fortalecimento das organizações e do movimento social indígena é um passo para a desconstrução dessa relação regulada por parte do estado brasileiro e para a necessidade de substituição do antigo *Estatuto do Índio* por outra forma de legislação que permita operacionalizar e regulamentar as questões e os direitos indígenas atuais.

As transformações políticas mundiais, que marcam a sociedade global no século XXI, também apresentam novas ideologias que direcionam o entendimento sobre as relações sociais e culturais dos diversos países do planeta. A essa nova dimensão articulam-se novos saberes e a generalizada constatação da necessidade de reconhecimento da diversidade cultural e a sua importância para a sobrevivência de diversos povos e até mesmo do planeta. No Brasil, esse reconhecimento passa pela necessidade de desconstrução de uma cultura política e econômica que não investe, nem legitima essa diversidade. A permanência do *Estatuto do Índio* é um exemplo dos grandes desafios a serem superados.

A questão indígena na atualidade revela o panorama de um novo país inserido num contexto global, que tem que lidar com questões culturais diversificadas, ou melhor, onde o elemento principal das lutas e direitos passam pela cultura, reconhecimento e respeito à diversidade, em um país que a muito pouco tempo atrás acreditou e investiu na padronização pela miscigenação e incorporação das diferenças a uma só imagem de povo brasileiro.

Assim como, a garantia do Direito a educação indígena diferenciada em escolas indígenas é uma necessidade que fortalece a identidade cultural indígena, a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas não-indígenas é um avanço político e social no Brasil.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 11645/08 PARA A RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM HISTÓRICA DO INDÍGENA BRASILEIRO PELA EDUCAÇÃO FORMAL

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados é um enorme avanço tanto quanto um grande desafio. Avanço por tratar-se de um reparo histórico diante da invisibilização das populações originárias deste território e da possibilidade de reconstrução de uma identidade nacional fragmentada e equivocada. O desafio encontra-se na deficiência de profissionais formados e capacitados para contar essa história, bem como

da legitimação acadêmica para reconhecer os indígenas também como capazes para a capacitação dos profissionais da educação na temática.

A necessidade de recolocar, para repensar, a questão indígena no Brasil atual implica, necessariamente, no reconhecimento da legitimidade dos novos *lugares* que os indígenas vêm ocupando, sem abrir mão das suas identidades culturais. Isso quer dizer que o papel dos indígenas no processo de capacitação docente, de escolha de conteúdos e nomenclatura e de construção de material didático/ pedagógico para a aplicação da Lei 11.645/08 é fundamental, já que o processo permanente de desconstrução de estereótipos implicará em (re)conhecer a autonomia dos conhecimentos tradicionais e contemporâneos dos diversos povos indígenas brasileiros.

A grande questão está em justamente compreender que a inclusão da temática indígena nas escolas brasileiras implica a necessidade de incorporar outras cosmovisões no tratamento de conteúdos, além de novos entendimentos do que significa *educação* nas perspectivas de diversos dos nossos povos indígenas. Em outras palavras, será preciso encontrar formas de conhecer o que vem a ser uma *educação indígena* voltada para os não-indígenas pois, do contrário, a escola corre o risco de reproduzir ou, até mesmo, de criar novos estereótipos.

O movimento social indígena deseja ver reconhecida a contribuição histórica e cultural dos seus povos, não como uma obra finalizada e colocada no passado, mas como um processo histórico contínuo, que inclui a vida dos brasileiros indígenas e não-indígenas na atualidade.

Como já se argumentou, a convivência e interação dos povos indígenas na vida urbana da sociedade nacional não significou a sua total assimilação mas, ao contrário, permitiu a certos grupos indígenas acesso as novas ferramentas e conhecimentos que foram apropriados e vem sendo utilizados em variadas formas de lutas de resistência social e por direitos específicos. As dinâmicas que foram e vão sendo, cotidianamente, reinventadas são elaboradas tendo como princípio norteador a resignificação e afirmação das identidades culturais indígenas. Neste cenário a aplicabilidade da Lei 11645/08 são parte importante destas ferramentas de luta e reconhecimento da questão indígena.

As narrativas literárias e autores indígenas, por exemplo, são elementos de um passado recente que se reconstrói ao tornar-se conhecido, e estão baseadas na decisão de apresentar o mundo indígena através de caminhos pavimentados pela vontade de ser (re)conhecido de *outra maneira* mas, também, de (re)conhecer-se e valorizar-se. O mote que sustenta todo este projeto é o de que a educação é o caminho: os ancestrais já sabiam disso! Mas, que fique claro: não se está falando do modelo brasileiro de educação historicamente instituído, e sim, o *dever* que as oportunidades como a Lei 11.645/08 podem propiciar.

A partir destas ponderações cabe que se pergunte: Porque a educação seria tão fundamental para a mudança das representações sobre os povos indígenas no país?

Primeiramente porque a infância é o princípio para a construção da identidade cultural e social do indivíduo e a escola no modelo de sociedade não-indígena tem um papel central nesse processo, já que busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita. Assim, a literatura infantil de autoria indígena, por exemplo, pode influenciar de maneira positiva neste intuito. O livro nas mãos de uma criança pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois ele é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, autônomo, consciente e que sabe compreender o contexto em

que vive. “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro. Historicamente, os textos e histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural das crianças, pois “[...] tomar a criança leitora como um ser em formação e, portanto, como alvo de nossos intuitos adultos de inseri-la em nosso sistema de valores tem sido uma constante na literatura para crianças.” (SILVEIRA, 2010, p. 2).

A função social de educar, instruir e molda um modelo de infância, que pode ser transformadora. A criança quando ouve, lê e é envolvida por uma narrativa literária torna-se capaz de expandir o seu próprio mundo e desenvolver-se enquanto indivíduo emocional e social. De acordo com Bakhtin (2011) ela realiza uma interação verbal através de um confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos, imagens e conteúdos que tem sempre um caráter coletivo, social. E é nesse sentido que o sujeito vai se constituindo e construindo o seu pensamento, a partir de uma linguagem dialógica com o pensamento do outro.

A linguagem como material não é suficientemente neutra em face da esfera ético-cognitiva, onde é empregada como auto-expressão e comunicação, ou seja, como recurso expressivo, e nós transferimos essas habilidades expressivas da linguagem (de traduzir a si mesmo e designar o objeto) para a percepção das obras. (BAKHTIN, 2011, p. 87).

O reconhecimento da linguagem como processo, que pode ser livre e dialogado, torna-se um espaço de luta e poder, principalmente quando se inicia pelo reconhecimento de que outras vozes podem ser ouvidas, tornando os espaços constituídos áreas de debates, dúvidas e conflitos. Caminhos extremamente importantes para operar transformações. A educação inscreve-se nesse circuito, onde representações sobre o outro ou sobre o desconhecido apresentam novos mundos, identidades e diferenças em um complexo jogo de produção, consumo e regulação de significados, que precisam ser considerados e problematizados, já que o texto escapa, possibilitando múltiplas leituras.

Os textos de literatura infantil de autoria indígena estão inseridos em um contexto de valorização e consumo de livros para o universo infantil e juvenil, tanto pelo público em geral, quanto pelo incentivo do Ministério da Educação, através da distribuição de obras de literatura às escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em vigor desde o ano de 1997. As temáticas tem buscado acompanhar a valorização das diversas culturas do nosso país, bem como o tema da diferença.

A temática da diferença presente nos parâmetros curriculares nacionais acompanha a necessidade de viabilização da Lei 11.645/08, na busca por aprofundar os temas inseridos nas políticas públicas, tais como: cotas e questões étnicas e raciais e as políticas de inclusão. O desafio está justamente no direcionamento e nas condutas que vão sendo construídas a partir de cada tema e de cada livro, que devem deixar claro que as diferenças são:

Efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos. Mas tal entendimento também não problematiza as condições culturais e discursivas a partir das quais as diferenças são produzidas e reconhecidas como tal. (SILVEIRA, 2010, p. 4).

É importante salientar que a aquisição de conhecimento e de valores na infância pode ter um potencial transformador, mas também conservador sobre a *identidade nacional* brasileira, se continuar assentada em uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando ou inferiorizando as tradições originárias, como a dos povos indígenas. Dentro de uma perspectiva transformadora, a tradição indígena deixa de ser folclórica para ser parte concreta na formação e construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de um novo paradigma e ele está estabelecido pelo reconhecimento de grupos que permearam a história do Brasil, mas que foram negados por mais de 500 anos e na reconstrução de valores, imagens, símbolos e identidades culturais. Nesse sentido, a educação é o meio mais contundente associado a tantos outros meios de acesso a comunicação que os próprios indígenas vem utilizando, onde a ferramenta de luta é a escrita.

A luta contra o preconceito passa necessariamente pela compreensão da história e da cultura indígena, contemplando o desenvolvimento e a permanência de seus povos, a partir da afirmação de suas identidades culturais, na luta por direitos e suas questões específicas que passam pelo direito a terra, a educação, a saúde e ao reconhecimento, através de uma outra concepção da sua imagem e participação na vida social.

A viabilização da Lei 11645/08 é um avanço, pois a inserção da criança no mundo social passa pelo universo da literatura e por isso ele é um instrumento de poder que pode moldar as futuras gerações ou libertá-las.

O importante a saber é que a conquista da Lei 11.645/08 não implica em uma mudança real, mas que as transformações se operam na medida em que os próprios indígenas se utilizam do instrumento das letras para alcançar o mundo infantil para contar *outra história*.

Estamos diante de uma questão política, que vai estar presente no direcionamento e interpretação que serão dados aos conteúdos e apresentados para a formação das crianças. As histórias de origens indígenas, por exemplo, podem ser reproduzidas como folclore, algo fantasioso, ou como um elemento simbólico, social e cultural que é importante para explicar as sociedades tradicionais e os impactos causados pelo seu conquistador. Por isso, a escola é um espaço privilegiado de acesso, leitura de mundo e de poder. Um espaço dialógico com potencial transformador e emancipatório mas, também, conservador.

A construção para outro olhar sobre a questão indígena, o coloca como protagonista da proposta de recontar outra história e problematizar muitas questões que passam pela temática e que podem e devem ser pensadas e trabalhadas em conjunto, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar.

A garantia dos direitos indígenas conquistados passa pelo reconhecimento de sua existência e da diversidade, sendo um avanço e ao mesmo tempo uma grande possibilidade de transformação social e cultural através da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria; LEITÃO, Sérgio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: HOFFMANN, Maria Barroso; LIMA, Antônio Carlos de Souza. (Org.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/arquivos/02-Alem-da-tutela.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MARÉS, Carlos. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. In: HOFFMANN, Maria Barroso; LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Orgs.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/arquivos/05-Alem-da-tutela.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; Iara Tatiana Bonin; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, 15, n. 43, 2010.

A PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Simone Fernandes da Silva¹

INTRODUÇÃO

Historicamente encarada por grande parte da sociedade como um “depósito” de crianças e adolescentes, as Instituições de Acolhimento sofreram diversas mudanças desde a concepção de acolhimento até a infraestrutura, bem como na organização da dinâmica do atendimento ao longo dos anos.

Atualmente, o acolhimento institucional a crianças e adolescentes é uma medida de proteção provisória, prevista no Art. 101 da Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicada quando seus direitos forem negados, enquanto aguardam o retorno ao convívio familiar, já que estes não são capazes de manter-se por conta própria e no momento não possuem familiares que possam responsabilizar-se por eles, ou até possuem, no entanto por algum problema estejam impossibilitados de assumir a responsabilidade de cuidá-las e protegê-las.

Durante a aplicação da medida o responsável pelas crianças/adolescentes acolhidos é o gestor/ coordenador da instituição, conforme preconiza o Art. 92, § 1º do ECA “O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito”. Desse modo, por encontrar-se sob responsabilidade da instituição, cabe a este garantir, juntamente com a comunidade e o poder público, a efetivação de todos os direitos dos acolhidos, dentre eles a educação.

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a prática educativa realizada em Instituições de Acolhimento a Crianças e Adolescentes a partir da humanização da política social de atendimento a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Para tanto, iniciaremos a discussão com um breve histórico do acolhimento a crianças e adolescentes no Brasil, em seguida discutiremos sobre as mudanças efetivadas a partir da Lei 12.010/2009 e por fim sobre a prática educativa realizada em uma instituição de acolhimento a crianças e adolescentes a partir de um estudo realizado por Silva (2011) intitulado “Atuação do Pedagogo em Instituições e Acolhimento a Crianças e Adolescentes na Cidade de João Pessoa/PB”.

BREVE HISTÓRICO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Grande parte da literatura que retrata a questão da criança abandonada traz a denominação de enjeitada ou exposta. Ambos eram repugnados pela igreja e pela população letrada, ou seja, a elite,

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Contato: simonedasil@hotmail.com.

conforme afirma Venâncio (1999, p. 19):

Abandonar a própria prole consistia em impiedade, em desrespeito aos mandamentos católicos. Alguns letrados, contudo, estabeleciam diferenciações entre as diversas atitudes que consideravam negativas. Combatia-se o infanticídio de forma mais energética do que o abandono. Chegava-se mesmo a propor uma atitude compreensiva diante do último gesto, principalmente quando esse gesto não punha em risco a vida da criança.

Os termos enjeitar e expor apresentam significações distintas. O ato de enjeitar significava entregar a criança aos cuidados de outras pessoas, já a ação de expor ocorria quando a criança era deixada nas ruas, em terrenos baldios ou nas portas das casas, sem nenhum cuidado. Nesse último caso, muitas crianças morriam de fome, sede, atacadas por animais etc. Destarte, o infanticídio está associado à criança exposta, tendo em vista o grande índice de mortalidade, e o abandono à enjeitada.

Foi durante o período imperial que surgiram as primeiras instituições a receberem crianças abandonadas, as Santas Casas, no entanto essas não funcionavam apenas para esse fim. A primeira Instituição foi criada em nosso país no ano de 1552, em Salvador. As Santas Casas eram hospitais que atendiam pessoas enfermas, as quais dependendo da fragilidade de sua saúde permaneciam internadas. Nesse sentido, vale chamar atenção quanto ao ambiente no qual estas crianças eram deixadas, dividindo o mesmo espaço com pessoas doentes, pondo em risco suas vidas. Nos dias atuais, diante de todas as transformações, inovações e descobertas da ciência, ainda ocorrem infecções hospitalares, imagine durante o período imperial, certamente as chances de contágio eram enormes.

Diante da impossibilidade destas crianças permanecerem neste local, essas eram enviadas para serem cuidadas por outras pessoas que, e em contrapartida, recebiam um auxílio financeiro do governo para ajudar nas despesas. No entanto, devido ao grande número de crianças abandonadas, os gastos destinados ao auxílio oferecido às famílias também se ampliaram.

No século XVIII, a fim de reduzir o número de abandono infantil, bem como a diminuição das despesas, o governo decidiu implantar a roda dos expostos, modelo já utilizado em Portugal. Funcionava da seguinte forma: As Santas Casas continuavam recebendo as crianças, entretanto os pais ou responsáveis teriam que dirigir-se até a roda instalada no hospital e deixá-la, conforme Lima e Venâncio (1996, p. 66), "A Roda era um dispositivo cilíndrico, dividido em duas partes, dando, respectivamente, uma para a rua e outra para o interior da Santa Casa." Nesse sentido, esse mecanismo mantinha a identidade da pessoa que deixava a criança em anonimato, tendo em vista que não era possível ver, de dentro da Casa, quem realizava o abandono. Embora uma mudança tenha sido efetivada, no que diz respeito à rotina de funcionamento da instituição, nada se alterou.

Vale chamar atenção para um aspecto importante, o da alimentação destas crianças, quanto a isso vemos a afirmação de Venâncio (1999, p. 109): "As crianças eram alimentadas com pão molhado, mel misturado com água ou, então, sugavam leite em trapos ou bonecas de pano. Em nenhum momento, as deliberações administrativas ou os conselhos médicos alertavam para a necessidade de o leite ser fervido ou de higiene com o material empregado [...]."

Diante de uma alimentação precária, da falta de higiene, do espaço impróprio para acolher as

crianças, o resultado não poderia ser outro, altos índices de mortalidade infantil. De acordo com Venâncio (1999, p. 99), "O espectro da morte rondava as Casas dos Expostos, pois a vida dos enjeitados era o mais breve possível. A maioria falecia antes de completar um ano sob a proteção do hospital, outros já chegavam mortos [...]." Desse modo, podemos perceber o descaso do Estado frente à problemática da criança abandonada.

Outro problema identificado nesse sistema diz respeito ao segundo abandono vivenciado por algumas crianças, dessa vez, realizado pelas pessoas as quais a Roda encaminhou as crianças para serem criadas. Vejamos o que diz Marcílio (2003, p. 75):

Como as Misericórdias não podiam abrigar todas as crianças que voltavam do período de criação em casas de amas, e como estas só em minoria aceitavam continuar criando as crianças, passado o período em que recebiam salários grande parte das crianças ficava sem ter para onde ir. Acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos [...].

Com o objetivo de solucionar a situação deplorável vivenciada pelas crianças abandonadas, a Casa da Roda as encaminhava, a partir dos sete anos, para serem criadas por outras famílias ou ainda para locais onde pudessem permanecer exercendo algumas atividades em troca de sua subsistência, conforme Lima e Venâncio (1996, p. 67):

[...] as crianças eram encaminhadas a famílias adotivas ou ao Arsenal de Marinha, no caso dos meninos, e ao Recolhimento das Órfãs, no caso das meninas. Em quaisquer das situações, as crianças deveriam trabalhar gratuitamente durante sete anos, em troca de teto e alimentação. Dos 14 anos em diante, poderiam empregar-se, percebendo salários.

Essas instituições foram criadas para atender a demanda de crianças abandonadas em nosso país, no entanto, como foi possível observar, diferente dos dias atuais, as crianças trabalhavam em troca de comida e de um espaço no qual pudessem permanecer, ou seja, trabalhavam para garantir algumas necessidades básicas.

Conforme Venâncio (1999), no ano de 1855 havia no Brasil doze Casas da Roda em funcionamento. A utilização deste modelo perdurou até o início de século XX. A partir do século XIX foram criadas instituições em todo país com o intuito de receber e cuidar das crianças abandonadas, substituindo a Roda dos Expostos.

Atualmente a sociedade encontra-se regida por uma Constituição Federal e Leis que determinam a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, pra que essas não sejam mais depositadas em instituições, permanecendo até tornarem-se adultos e terem condições de garantir seu próprio sustento. Pois, a convivência familiar e comunitária é um direito e possui fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito, por essa razão é imprescindível que a permanência em uma instituição de acolhimento seja breve.

OS IMPACTOS DA LEI 12.010/2009 NO FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009 acarretou em impactos positivos no atendimento a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ao alterar alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras providências, acarretando em mudanças na rotina das instituições de acolhimento, objetivando que as crianças e adolescentes atendidos permaneçam o menor tempo possível sob aplicação dessa medida.

Vale chamar atenção para mudança na nomenclatura, ao revisar a literatura que trata sobre o tema será possível observar a aplicação do termo abrigo e em outras mais antigas a aplicação da palavra orfanato, no entanto ambas não devem ser utilizadas, pois com a publicação dessa Lei, o termo atualmente empregado é instituição de acolhimento.

Outra mudança significativa está na obrigatoriedade da expedição da Guia de Acolhimento. Esse documento contém dados de identificação e do acolhimento, devendo ser emitido pela autoridade judiciária e encaminhado à instituição. Com a implantação desse novo sistema há um controle maior por parte da justiça, tendo em vista que ao emitir a Guia a criança/adolescente será incluída no Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas - CNCA do Conselho Nacional de Justiça - CNJ. No momento em que a equipe técnica da instituição identifica que há condições de reintegração de crianças e adolescentes, deverá comunicar à autoridade judiciária que por sua vez analisará o pedido e sendo favorável a Guia de Desligamento será emitida, com isso o nome da criança/adolescente será excluído do CNCA.

O Plano Individual de Atendimento também foi efetivado a partir desta Lei, devendo ser elaborado pelos profissionais da instituição logo após o acolhimento. Esse é um valioso instrumento, tendo em vista que nele conterá todo levantamento da vida da criança/adolescente para que assim os profissionais possam compreender as razões que contribuíram para aplicação da medida. Com essas informações será possível elaborar estratégias que visem solucionar os problemas detectados a fim de resolvê-los em prol da reintegração familiar. No entanto, vale atentar para a atualização das informações quanto aos resultados das ações, bem como o planejamento de novas estratégias, pois de nada adianta a elaboração de um plano se não for efetivado na prática.

Essas ações não estão restritas à reintegração familiar, mas também a respeito do desenvolvimento de crianças e adolescentes quanto aos aspectos educacionais, constando dados referentes ao ano escolar em curso e atividades pedagógicas realizadas na instituição, bem como fora desse espaço, ou seja, se participa de algum curso profissionalizante, de língua estrangeira, se pratica algum esporte, entre outras.

PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As atividades educativas desenvolvidas na instituição não estão restritas à educação formal, mas sim voltadas para um desenvolvimento amplo, que prepare o sujeito para vida, sendo assim as atividades educativas precisam contemplar os aspectos político, econômico, cultural e social, a fim de que

o acolhido construa uma consciência crítica e compreenda a sociedade como um todo, percebendo-se enquanto agente transformador da realidade.

Nesse sentido, é a educação que possibilita a transformação do ser em cidadão crítico capaz de atuar na sociedade de forma consciente a fim de modificá-la. Isso ocorre na medida em que fornece subsídios que permitem a construção de conhecimentos necessários para a compreensão do meio social do qual faz parte.

De acordo com Libâneo (2005) existem três tipos de prática educativa: a formal, a não formal e a informal. A educação formal necessita de um sistema educativo, com currículo, espaço, cronograma e de profissionais capacitados. Podemos observar esse tipo de educação nas escolas, instituições de ensino, faculdades, universidades e etc. Em todos esses espaços há uma intenção e sistematização da educação.

De forma semelhante ocorre a educação não formal. Acontece de forma intencional, com objetivos previamente definidos, há um planejamento. A diferença está no espaço em que ocorre que é fora do ambiente formal de educação.

Enfim, a educação informal é aquela que acontece no dia a dia, a partir de experiências vivenciadas, relação com o meio e com o outro etc. Nesse tipo de educação poder haver intencionalidade ou não. A educação familiar ocorre de forma intencional, preparando o indivíduo pra vida, apesar disso, ela é considerada informal.

Nessa ótica, o trabalho social desenvolvido na instituição, frente às especificidades da demanda, necessita de uma equipe interdisciplinar composta, por exemplo, por psicólogo, assistente social e pedagogo que irão atuar de acordo com suas especialidades de forma articulada. Quanto o pedagogo, irá voltar seus esforços para a problemática educacional e com o desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, o caráter do trabalho pedagógico se dá em favor da construção da autonomia do sujeito, para que compreenda que pode atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva, percebendo-se enquanto transformador de sua realidade, bem como do meio.

De acordo com a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os cidadãos são iguais e possuem os mesmos direitos e deveres, no entanto, as crianças e adolescentes atendidos por essa medida protetiva têm negada a educação advinda da família devido seu afastamento. Nessa perspectiva, cabe ao Estado, por meio da Instituição, suprir essa necessidade para que a igualdade de direitos seja efetivada em seu sentido pleno.

Um estudo realizado por Silva (2011) analisou a atuação do Pedagogo em uma Instituição não governamental de Acolhimento a Crianças e Adolescentes localizada na Cidade de João Pessoa/PB. Essa pesquisa apontou que ao pedagogo cabe promover a formação dos Assistentes de Desenvolvimento Familiar² que por sua vez atua na formação das Educadoras Residentes³ que atuam diretamente na educação das crianças e adolescentes acolhidos na Instituição. Conforme o estudo, as formações abor-

2 Profissional cuja função é apoiar no desenvolvimento pessoal e profissional da educadora residente e monitorar o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos na Instituição.

3 Educadora social, também conhecida como "mãe social", responsável por educar e cuidar das crianças e adolescentes acolhidos na Instituição.

dam temas pertinentes voltados para esse desenvolvimento da criança e do adolescente, visando à construção da autonomia e do protagonismo.

Os Assistentes de Desenvolvimento Familiar desenvolvem atividades com os acolhidos, visando ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, utilizando uma metodologia calcada na ludicidade. Outra atribuição diz respeito ao acompanhamento e orientação das cuidadoras residentes, já que essa possui um contato maior com as crianças e adolescentes, que por sua vez, necessita de uma formação continuada que forneça subsídios para um bom desempenho em sua função.

O trabalho diário das educadoras residentes, no que se refere à educação, perpassa as atividades de orientação e da constituição de valores e princípios, condução do educando à escola, ajuda no dever de casa, além do acompanhamento da frequência e do rendimento escolar, atividades cujo objetivo é desenvolver uma prática educativa que contribua para formação de adultos independentes e responsáveis, ou seja, contribuir para formação cidadã dos acolhidos.

Desse modo, a prática educativa desenvolvida na Instituição é efetivada de forma sistematizada visando o desenvolvimento dos acolhidos de forma ampla, preparando-os para vida fora da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal e os documentos oficiais que a procederam acarretaram em mudanças significativas no dia a dia das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, mudanças na concepção do acolhimento, na infraestrutura e na dinâmica de funcionamento da instituição, contribuindo para humanização do trabalho realizado nesse espaço.

As instituições que acolhem crianças e adolescentes caracteriza-se como um espaço de educação não formal e visa, em âmbito educacional, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do público atendido, a fim de estes se tornem cidadãos ativos e se percebam enquanto agente transformador de sua história e do meio.

Nesse sentido, conclui-se que a prática educativa não formal em instituições de acolhimento a crianças e adolescentes, visando à construção de valores e princípios e do protagonismo, precisa desenvolver sua prática tendo a formação cidadã como eixo norteador do processo. Vale ressaltar que atividades de acompanhamento da frequência e do desempenho escolar na educação formal também são realizadas. Sendo assim, a formação dos profissionais que atuam com os acolhidos assume fundamental importância por subsidiar essa prática visando à melhoria na qualidade do trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.010, 3 de agosto de 2009.** Dispõe sobre adoção e dá outras providências.

_____. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.** Brasília: 2009.

_____. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. Abandono de Crianças Negras no Rio de Janeiro. *In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História da Criança no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1996.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. *In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). História Social da Infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2003.

PAULA, E. M. A. Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. **A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil.** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 out. 2011.

SILVA, Simone Fernandes. **Atuação do Pedagogo em Instituições de Acolhimento a Crianças e Adolescentes na Cidade de João Pessoa/Pb.** 2011. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX.** Campinas: Papyrus, 1999.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO

Soraya Magalhães Pelegrini-Oliveira¹

Nayara Hakime Dutra Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz algumas considerações sobre as implicações de gênero e a educação. Procuraremos abordar como a perspectiva de gênero perpassa a política de educação, refletiremos sobre a educação como uma política pública que reforça a desigualdade de gênero e ainda as possibilidades de uma política educacional com atividades emancipadoras que também abarca as questões de gênero, reconhecendo os homens e mulheres como pertencentes à classe trabalhadora.

Abordaremos também a conceituação de gênero e como a educação tem trabalhado esta temática na escola, através do documento de orientação: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Apontaremos a situação das mulheres diante da educação e quais são os desafios, possibilidades e limites para a inclusão das mulheres em condições de igualdade na educação.

Por fim, utilizando dos conhecimentos de Tonet, apresentaremos algumas atividades educativas que podem ser realizadas visando a emancipação. Atividades essas que podem ser realizadas pela educação formal, mas também pela educação informal, a começar pelas nossas famílias.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, buscaremos refletir sobre a conceituação de gênero que percebemos se relacionar diretamente com as construções históricas, sociais e culturais da sociedade, ou seja, gênero não é algo imutável, mas algo construído pelos homens. Para Carvalho (2004, p. 1), gênero “[...] é definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo.” Já para Scott (1991 *apud* Cintra 2012, p. 45), gênero “[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Carvalho, citando Bourdieu (2004, p. 1-2), também considera que as relações de gênero também implicam uma relação de poder, na qual a mulher é inferiorizada em relação ao homem. Para a autora, “Gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica: os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que ‘o princípio masculino é

1 Assistente social, aluna do Curso de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP, Campus Franca, docente do Curso de Serviço Social do UNIFEG e membro do grupo GEPEFA. Email: sorayapelegrini@gmail.com.

2 Professora Doutora do Curso de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP, Campus Franca, vice-líder do GEPEFA. Email: nayarahakime@gmail.com.

tomado como medida de todas as coisas’.” Cisne nos aponta que as relações de gênero são construídas socialmente, dessa forma,

O conceito de gênero e de relações de gênero é utilizado no sentido de dar ênfase ao caráter social, cultural e relacional das distinções baseadas no sexo, visando superar o determinismo biológico, ressaltando sua dimensão histórica. Ou seja, visa a desmistificar papéis e qualidades construídas socialmente, mas naturalmente atribuídas às mulheres e aos homens, gestadores das desigualdades de gênero. É importante perceber que, sendo, fundamentalmente, resultado de uma construção social, essas relações são mutáveis. (2015, p. 59).

Concordando com a visão de Cisne, Brasil nos coloca que

Ao se falar em gênero, não se fala apenas em macho e fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. (2007, p. 16).

A desigualdade entre homens e mulheres é advinda da divisão do trabalho, pois na sociedade capitalista, determinou-se - para atender aos seus próprios interesses - o que deveria ser trabalho feminino e o que deveria ser trabalho masculino. Para Brasil (2007, p. 17), “A posição social inferior da mulher na sociedade mantém fortes nexos com a divisão sexual do trabalho. Essa divisão resulta de uma correlação de forças antagônicas entre homens e mulheres e dos valores diferentemente atribuídos ao trabalho feminino e masculino.” e que “[...] a perspectiva de análise de gênero possibilita perceber que a subalternidade conferida às mulheres é resultado de uma construção social, portanto, histórica e, não de uma essência natural feminina.” (CISNE, 2015, p. 30).

Em resumo, estamos considerando que “[...] o conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.” (BRASIL, 2007, p. 16). E ainda, “[...] compreende-se, no entanto, que são construídos historicamente os papéis, as qualidades e as características, ou ainda, as atividades ditas femininas ou masculinas, e não determinadas fisiológica ou naturalmente.” (CISNE, 2015, p. 59).

Assim, as expressões masculinas ou femininas são produto de um trabalho social de nomeação e inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um habitus, lei social incorporada. (BOURDIEU *apud* CARVALHO, 2004, p. 8).

Sabemos que o processo educativo não se inicia na escola, a escola é apenas parte desse processo que se inicia na família. É passado às crianças, desde os primeiros dias de vida, alguns valores e hábitos. A educação formal, mantenedora que é da ordem e do que está instituído, busca preservar dentro das instituições de ensino valores dominantes na sociedade. Tonet (2014) nos aponta que “[...] sabemos que a educação escolar é apenas uma forma de educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social.” e segundo o mesmo autor, “A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente.” (2014).

Nesse mesmo sentido, Bourdieu coloca que

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (2001, p. 41-42).

Bourdieu (*apud* Carvalho, 2004) quando fala de educação informal e a dominação de gênero, traz o conceito de habitus que é um sistema socialmente construído de disposições cognitivas e somáticas que resiste à modificação. Segundo a autora,

Os habitus de gênero são, assim, fruto da educação informal, de um trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes, implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação. (2004, p. 1).

Entendemos que o processo educacional, tanto o formal quanto o informal, molda as identidades: “[...] o conceito de gênero ratifica que a biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminina, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero.” (CARVALHO, 2004, p. 1).

Dando continuidade ao pensamento de Bourdieu sobre a resistência à modificação apontado por Carvalho, Bourdieu nos coloca que

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (2001, p. 41).

Porém, para Brasil, a escola tem uma função social, que deveria estar relacionada “[...] à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local.” (2007, p. 15). Porém, exercer essa função social a serviço da escola emancipadora não pode existir dentro da ordem capitalista, visto que, por mais que tenhamos políticas bem intencionadas, elas são regidas sob a batuta do capital, atendendo em última instância aos interesses da burguesia. Nesse sentido, Tonet nos coloca que é possível dentro da educação formal, apenas atividades educativas emancipatórias, conforme abordaremos mais a frente.

Para Bourdieu, a escola não terá como exercer sua função social, pois a família vê o processo educacional de outra forma. Assim, as crianças internalizam de forma diferente, muitas vezes, não conhecendo o sentido e a necessidade de estudar, algo que é instituído pela diferença de classe.

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2001, p. 50).

Assim, temos outro elemento a ser considerado. Além das relações de gênero estabelecidas dentro do ambiente escolar que valoriza a hierarquia, a ordem e o poder masculinos, temos também a influência da família e sua inserção em determinada classe, quais sejam, burguesa ou trabalhadora. Nesse ínterim, nos cabe pensar que um dos motivos que leva à baixa escolaridade de muitas mulheres foi a educação que receberam voltada às prendas do lar, que é um reforço da ideia de dominação masculina preservada pela classe burguesa. Porém, cada uma das classes vivencia as experiências escolares de uma forma.

O desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. (BOURDIEU, 2001, p. 48).

Historicamente, o acesso ao conhecimento era controlado pela burguesia, ou seja, poucos podiam estudar. Atualmente, temos acesso ao conhecimento, porém, a qualidade desse acesso e a quem atende a construção desse conhecimento é que precisa ser discutido, considerando sempre que, o acesso ao conhecimento, principalmente, dentro da escola de nível básico, fundamental e médio, para não dizer também do ensino superior, volta-se aos interesses do capital, no sentido que, há uma seleção dos conteúdos e temas a serem tratados através de normatização, tais como os Parâmetros Curriculares Na-

cionais. Bourdieu (2001, p. 59) nos coloca que “[...] o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.”

Nesse mesmo sentido, o mesmo autor também aponta que “É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social.” (BOURDIEU, 2001, p. 56).

Mesmo dentro dessa ordem excludente e injusta vivenciada pela nossa sociedade, precisamos construir uma política educacional que valorize as questões de gênero, buscando equiparar as oportunidades de meninos e meninas de se aperfeiçoarem. De acordo com Brasil,

A partir de uma compreensão mais aprofundada das múltiplas dimensões das questões de gênero e heteronormatividade, passou-se, cada vez mais, a apontar para a necessidade de se adotarem políticas específicas para contrastar os mecanismos históricos da dominação masculina, especialmente nos campos da educação, saúde e trabalho. (BRASIL, 2007, p. 16-17).

Entretanto, mesmo com o intuito da construção de uma escola libertadora, o máximo que poderemos atingir são pequenas atividades cotidianas emancipatórias, pois, a escola se caracteriza como uma modernização conservadora³. Assim,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora. (BOURDIEU, 2001, p. 59).

Os autores abaixo concordam que, mesmo a criança que tem desde seus primeiros anos de vida contato com o sistema escolar formal, é na família que se gesta a visão androcêntrica da sociedade. Carvalho (2004) nos aponta que o tempo de convivência das crianças com sua família é cada vez menor, devido à entrada delas cada vez mais cedo na escola (creche e educação infantil). Mas, mesmo assim, a influência dessa visão tem seu início na família.

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. [...]. Por fim, a escola, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão

3 Aqui faço menção à expressão cunhada por José Paulo Netto quando se refere a uma das perspectivas do Movimento de Reconceitualização do Serviço Social brasileiro.

inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes...
faculdades [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 103-104).

Então, podemos nos questionar sobre como mudar este cenário, visto que, a escola e a família se encontram intensamente imbricadas nas relações de poder instituídas pela divisão sexual do trabalho, visando a permanência da ordem vigente. Nesse sentido, Bourdieu (*apud* CARVALHO, 2004, p. 11) nos coloca que “[...] o esforço no sentido de libertar as mulheres da dominação, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas... não pode se dar sem um esforço paralelo no sentido de liberar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las.”

Para Carvalho, houve muitos avanços em relação às políticas voltadas à participação da mulher na sociedade, sendo estas, fruto das lutas travadas pelo movimento feminista. Entretanto, percebemos pouco ou nenhum investimento para conscientizar os homens sobre a dominação exercida.

Se é inegável que as conquistas sociais e políticas obtidas pelo movimento feminista no século XX são imensas (incluindo direitos civis para as mulheres – à educação, ao voto, ao trabalho, à reprodução voluntária – e maior liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual), é igualmente evidente que a dominação masculina não desapareceu, persistindo em todos os campos da vida social. (CARVALHO, 2004, p. 10).

De acordo com a mesma autora que cita Bourdieu (1999), a dominação não é um efeito ideológico “[...] e sim um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos.”, que impõe aos oprimidos limitações nas suas possibilidades de pensamento e ação, sem eliminar espaços de resistência cognitiva crítica (CARVALHO, 2004, p. 9).

Este tipo de limitação imposta aos indivíduos, principalmente, as mulheres, constitui-se como uma violência simbólica. Para Carvalho (2004, p. 7), “[...] a violência simbólica – ‘violência doce e quase sempre invisível’, cujo efeito característico é a ‘submissão encantada’ – se estabelece através da adesão do dominado ao dominante”.

Podemos considerar que o modelo atual de educação que atende aos interesses da classe burguesa, exerce sobre a classe trabalhadora vários tipos de violência, porém, dentro do ambiente escolar, podemos dizer que sobre essa violência simbólica, ligada aos interesses dominantes, voltados a atender uma ideologia que para se manter no poder precisa de manter os trabalhadores submissos. Assim, entendemos que é o Estado que controla e rege a educação enquanto política pública, entretanto, não de forma imparcial, mas de forma arbitrária, que reproduz o interesse da classe dominante. Para Tonet (2014),

[...] a hegemonia deste processo, embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixará de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os

conhecimentos, ideais, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa.

Nesse sentido que, a figura da mulher, o tornar-se mulher e as características construídas em relação ao ser feminino estão voltadas à subordinação, como por exemplo, ter vocação para ajudar, cuidar, ser paciente e compreensiva. Essas características, durante muitos anos, compunham o perfil das professoras primárias e ainda hoje, percebemos que ele ainda está presente. Para Cisne (2015, p. 57),

Esse processo é resultante de uma sociedade patriarcal que institui hierarquicamente o que é trabalho/atividade de homens e mulheres. Por isso, a divisão sexual do trabalho e todas as habilidades, qualidades e características a ela associadas como naturalmente pertencentes aos sexos, deve ser analisada como construção histórica com a nítida reprodução da desigualdade de gênero associada a interesses dominantes.

Para Faria (1999, p. 7), em relação à construção de uma política educacional em outras bases, destaca que

Há muitos anos o movimento feminista no Brasil reconhece a importância da educação como campo de reprodução – e potencial transformação – das desigualdades entre homens e mulheres, e propõe uma educação não-sexista. Porém, principalmente quando se trata da educação escolar, nossas propostas têm sido abstratas, gerais e, infelizmente, quase nunca exploram a ideia de superar a educação diferenciada e intervenções sobre livros didáticos. Poucas vezes fomos às escolas para compreender, de forma mais detalhada, como a escolarização participa na construção das relações de gênero e na produção das desigualdades e como se articulam, na prática escolar, as hierarquias de classe, gênero e etnia.

De acordo com a autora acima, a educação também pode produzir e reproduzir desigualdades em todos os âmbitos, visto que, o processo de produção e reprodução é coordenado pelo Estado e como abordamos anteriormente, este apesar de ser fruto da luta de classes, busca atender aos interesses da classe burguesa que detém os meios de produção. Devido a isso, Carvalho (2004, p. 6), citando Bourdieu (1999, p. 110), nos coloca que “Por outro lado, o sistema escolar contribui para a ‘permanência dentro da mudança e pela mudança’ da ordem de gênero (na economia produtiva e reprodutiva, e no mercado de bens simbólicos), quando se constata que, apesar da democratização do acesso à educação, persiste a sexualização dos cursos e carreiras.”

A mesma autora faz algumas considerações em relação aos desafios para a escola e formação docente, entre elas se encontram: a feminização da docência na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental e a consequente exclusão de professores; divisões de sexo-gênero do conhecimento e das trajetórias acadêmicas e carreiras; reprodução da ordem dicotômica de gênero na prática curricular e pedagógica, nos âmbitos do currículo oculto e do currículo em ação; dificuldade no âmbito da formação docente inicial e continuada de promover a conscientização sobre a dominação de gênero na vida social e escolar e a contribuição da ação docente para a desigualdade de gênero na escola (CARVALHO, 2004).

Marília Carvalho comenta que a educação está perdendo ao priorizar a técnica em detrimento do cultivo de valores, algo construído historicamente por parte das professoras. Hoje, a escola volta-se mais à transmissão de conteúdo, pois estes estão a favor de atender ao mercado de trabalho, conforme a citação abaixo

[...] elas [as professoras] estão resgatando valores que, socialmente, foram identificados com a feminilidade e que são desvalorizados pelas políticas educacionais e pelas análises da maioria dos estudiosos da educação, hoje até mais do que antes, pois, com as propostas neoliberais para a escola, aumentou a ênfase na eficiência, na transmissão de conteúdos, numa escola mais técnica. (CARVALHO, 1999, p. 12).

Quando falamos na priorização da técnica e da transmissão de conteúdo, nos remetemos à formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que começaram a ser construídos em 1995, com a versão final em 1997 e objetivaram equalizar a educação em todo o Brasil, algo bastante pretensioso quando consideramos a imensa extensão territorial do nosso país e a cultura de cada região, ou seja, temos vários "brasis" dentro do Brasil. Em consonância com nossa visão, Auad (1999, p. 27-28) nos coloca que

É importante ressaltar que a concepção de escola contida nos PCN's é a de que ela é onipotente, de modo que o fracasso em sua missão educativa deve-se exclusivamente a seus problemas internos. Pensar a escola como onipotente significa toma-la como a única instituição social responsável pela transformação social, como se estivesse acima da sociedade e, portanto, não houvesse causas externas para o fracasso escolar. A desigualdade na distribuição da renda e a pobreza de grande parte da população são causas externas para o insucesso da escola no Brasil. Contudo, os PCN's não levam tais fatores em conta e afirmam, ainda, que os recursos aplicados em educação em nosso país não são insuficientes, mas mal aplicados.

Dentro dos PCN's encontramos os temas transversais. Auad (1999, p. 28) aponta algumas características dos temas transversais, "Os TT's [temas transversais] são assuntos que se prestam a tratamento em várias disciplinas e de diferentes modos. Segundo o documento de sua apresentação, eles são 'questões sociais consideradas relevantes', 'problemáticas sociais atuais e urgentes', consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal."

Um dos temas transversais trata sobre a "Orientação Sexual" que trás como eixos norteadores: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids. Abaixo, segue um dos objetivos do trabalho na escola voltado às relações de gênero.

[...] tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. (BRASIL, 1998, p. 322).

Sabemos que os parâmetros curriculares estão longe de esgotar o tema de relações de gênero e ainda podemos dizer que encaram a questão de forma superficial, pois está voltada apenas à educação dos alunos. Porém, os próprios professores têm, muitas vezes, reforçado e legitimado a dominação masculina e a perpetuação da ordem vigente, o que afeta diretamente a construção de uma escola emancipadora.

Para finalizar, sabemos que a mudança de hábitos e a construção de uma nova cultura só é possível com a transformação societária, ou seja, com uma mudança intrínseca nos padrões de produção e reprodução da sociedade. Porém, acreditamos que mesmo diante dessa conjuntura de exploração do trabalhador, podemos fazer algumas ações que possam instrumentalizar a ação de muitas pessoas, afinal, a educação tem esse poder de alcançar inúmeras pessoas e devemos usar isso a favor de uma mudança societária. Para Tonet, “Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem.” (2014). O autor coloca ainda que “O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, nesse caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre.” (TONET, 2014).

Porém, dentro do caráter emancipador das atividades educativas, temos que

Quando as políticas educacionais vão além das referências econômicas, costumam falar em cidadania, na educação como construção da cidadania, mas, infelizmente, esse também é um campo intensamente associado à masculinidade, assim como as relações políticas, o espaço público. Ainda hoje, atuar politicamente, falar no espaço público e ser reconhecidas plenamente como cidadãs são conquistas para as mulheres. Sabemos que essa é uma história muito recente e esses ainda são espaços ligados à masculinidade. (CARVALHO, 1999, p. 10-11).

Nesse mesmo pensamento de Carvalho, Bourdieu nos aponta que “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.” (2001, p. 53), e quando falamos em cidadania, o mesmo autor nos diz: “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (2001, p. 53).

Essas desigualdades só existem, pois, “[...] quanto maior a crise do capital, maior será a necessidade de ele controlar o conjunto do processo social e, portanto, também o processo educativo.” (TONET, 2014), e como a sociedade é controlada pela burguesia a diferença entre classes continuará a existir e como consequência temos a diferenciação dentro da educação em termos de qualidade de ensino e também em relação às relações de gênero.

Entretanto, mesmo com esse cenário adverso, segundo Tonet (2014), podemos realizar atividades educativas emancipatórias. São atividades educativas de caráter emancipador, segundo o autor, “[...] todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje. Não basta, o acesso,

abstratamente pensado. Para que estas atividades tenham um caráter emancipador devem ter algumas características particulares.”

De forma sucinta, apontamos a seguir características particulares que compõem as atividades educativas emancipadoras, segundo Tonet (2014). Em primeiro lugar, compreender o processo histórico para entender a realidade social; em segundo lugar, compreender a natureza da sociabilidade capitalista e as contradições a ela inerentes; em terceiro, realizar atividades que permitam compreender a construção de uma sociedade comunista; e, por fim, mais exclusivamente ligada à educação, temos a compreensão da função social da educação, suas possibilidades e seus limites. O autor finaliza dizendo: “[...] todo esse conjunto de atividades contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais.” (Tonet, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expomos durante este artigo, consideramos que a escola e a família ainda contribuem para perpetuar as desigualdades de gênero, pois ambas se encontram influenciadas por uma concepção de sociedade, voltada ao patriarcalismo, elegendo o gênero masculino como o melhor e o mais forte, alicerçada na classe burguesa. Essa diferença entre classes é o que leva a ter uma separação entre homens e mulheres, com interesses diferentes que não se reconhecem como pertencentes a mesma classe que é a trabalhadora.

Conforme apontamos e concordamos com Tonet, é possível sim a construção de uma educação diferenciada, voltada à emancipação. Para tanto, devemos começar por trazer as discussões sobre o capitalismo, sobre a luta de classes para dentro do lar e posteriormente para dentro da escola. A mudança cultural é difícil e complexa, pois romper com valores introjetados há séculos de dominação capitalista não é uma tarefa fácil, porém, acreditamos que seja possível. Acreditamos que a escola pode contribuir para a emancipação de muitos trabalhadores e trabalhadoras, visto que, muitas vezes o que os oprime é a própria educação formal e informal que recebem. Resgatar a verdadeira função social da escola se faz urgente diante desse contexto de aguçamento da precarização do trabalho e do desconhecimento da luta de classes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Cadernos SECAD, n. 4. **Gênero e Diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**, v. 1, n. 1, dez. 2004.

CINTRA, Soraia Veloso. **Os desafios da gestão feminina no setor calçadista de Franca (SP) sob o olhar do Serviço Social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília Pinto. (Org.). **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadora. **Revista Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP NA PERSPECTIVA DO ACESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PLENO DOS ALUNOS

Carolina Barbosa¹

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins²

Rafaela Cassimiro Prates Tomé³

Tatiana Cristina Bernardo Coelho⁴

INTRODUÇÃO

A atuação do assistente social tem início no Brasil, na década de 1930, onde também encontramos esse profissional dentro da Política de Educação. A escola é um espaço de aprendizagem, interação, proteção e reprodução social, não alheio aos problemas que afetam a sociedade cotidianamente. Ao pensarmos os motivos que possibilitaram o ingresso deste profissional dentro de uma área, onde predominantemente atuam pedagogos, nos deparamos com um espaço que também é atingido pelas diversas manifestações da questão social, dentre elas: desemprego, analfabetismo, falta de moradia, trabalho infantil, entre outras refrações da questão social. Estas fragilizam a função protetiva das famílias, prejudicam a aprendizagem dos alunos e contribuem para a interrupção dos estudos.

[...] a vinculação do Serviço Social com a Política de Educação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise. (CFESS, 2013, p.15).

A política educacional brasileira recebe a influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, a qual determina que ela atenda aos interesses do capital estrangeiro e sua expansão.

1 Assistente Social na Secretaria Municipal da Educação no município de Limeira. Email: caroca_b@yahoo.com.br.

2 Coordenadora do Serviço Social da Secretaria Municipal da Educação no município de Limeira/SP e Coordenadora do Curso de Serviço Social no Instituto de Ciências Aplicadas – ISCA/Limeira - SP. Email: mhelviramartins@gmail.com.

3 Assistente Social na Secretaria Municipal da Educação no município de Limeira. Email: rafa_prattes@yahoo.com.br.

4 Assistente Social na Secretaria Municipal da Educação no município de Limeira. Email: tatyberc@gmail.com.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96) foi criada, a fim, de nortear as ações da Política de Educação. Conforme Almeida (2011, p. 16): “Embora a LDB contemplasse algumas inovações importantes e assegurasse certas conquistas no campo educacional, acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado.”

Os componentes do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e das Unidades dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) iniciaram o debate sobre o Serviço Social na Educação a partir de 2000 através do Parecer Jurídico 23/2000, o qual discorria sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Posteriormente, em 2001, foi formado um grupo de estudos, de onde foi elaborado o documento “Serviço Social na Educação”, já em 2004, o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, redigiu um parecer sobre os projetos de lei existentes que abordavam a temática sobre a inserção do/a assistente social na área da educação, resultando no “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”. No ano de 2005, é estabelecida uma comissão de trabalho constituída de representantes dos CRESS de cada região do Brasil e do CFESS. Entre os anos de 2008 e 2012, o Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, constituído em 2006, reúne-se com regularidade. Dentre várias ações nos anos de 2010/2011, é produzido o documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação”. Através deste documento, os profissionais fomentaram atividades que antecederam o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, que a partir deste momento, foi disponibilizado à categoria de assistentes sociais o “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, orientando a reflexão e a prática dos profissionais que atuam na Política da Educação.

A equipe do Serviço Social da SME esteve presente em todo esse processo de discussão da atuação do Serviço Social na Educação.

SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

No município de Limeira, as creches, assim chamadas, eram vinculadas ao Centro de Promoção Social Municipal de Limeira (CEPROSOM), com um trabalho voltado ao cuidar. Em 1994, deixa-se de utilizar o termo creche, pois se avaliou que este não englobava toda a dimensão da Educação Infantil, que além do cuidar, contempla o educar, passando assim a denominação de Centro Infantil. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1997, os Centros Infantis, que atendem crianças de zero a 5 (cinco) anos, passam a ser competência da Secretaria Municipal da Educação (SME), bem como, a equipe que atuava no atendimento das creches. A partir de dezembro deste ano cria-se o cargo de assistente social dentro da SME através da Lei Municipal nº 189/17, surgindo o Serviço Social Escolar (SSE), hoje denominado como Serviço Social Educacional. Em 2000, iniciou-se o trabalho dos/as assistentes sociais nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), que atendendo alunos de 4 (quatro) a 11 (anos) e, em 2006, nos Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF). Atualmente o setor atua em 78 unidades escolares.

A política educacional aparece no cenário das preocupações profissionais hoje de uma forma diferenciada da que tínhamos há alguns anos. Não se trata mais de uma aproximação saudosista quanto a um campo de atuação profissional que minguou com o tempo, mas de um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social. As mudanças ocorridas ao longo das últimas três décadas do século vinte no modo de produção capitalista foram decisivas para um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional. (ALMEIDA, 2003, p. 3).

A equipe do SSE realiza as intervenções nos problemas que comprometem o desenvolvimento integral dos alunos, tais como os casos de violências de toda ordem, além de contribuir para o acesso, a permanência, qualidade do ensino e gestão democrática. Neste contexto, destaca-se o acompanhamento e a permanência dos alunos visando à extinção da evasão escolar. O setor trabalha também, juntamente com outros setores da SME, no planejamento e na otimização dos espaços escolares para ampliar o atendimento às crianças de zero a 03 (três) anos de idade.

Devido ao déficit de vagas no município de Limeira, o setor elaborou um estudo com propostas sobre esta demanda, o qual visava reduzir esse número. O presente estudo foi apresentado ao secretário da SME, em 2013 e, a partir disso, elaborou o Programa “Creche com Fila Única”, regulamentado pela Lei Municipal nº. 5.206 (27 de dezembro de 2013). Este contempla o cadastramento de crianças, que era realizado anteriormente pelas assistentes sociais nos Centros Infantis. Atualmente a família recebe um número de protocolo, e por ele pode acompanhar a colocação da criança através do site da Prefeitura Municipal de Limeira. O referido programa de cadastramento (Fila Única), das crianças de zero a 3 (três) anos para o ingresso nos CIs, transferiu-se para somente no setor de Serviço Social dentro da Secretaria Municipal da Educação, ficando sob sua responsabilidade. O cadastramento ocorre quatro vezes (março, junho, setembro e novembro) no ano.

Iniciou-se em 2013 também, a construção de mais 09 (nove) CIs com verba do governo federal (Pró-infância), a qual teve que ser interrompida por ocasião da conjuntura econômica do país. Destas, apenas duas encontram-se em processo de execução. Contudo, com a chegada da nova secretária da SME no ano de 2015, mais uma vez foi apresentado o estudo de demanda a gestão, e esta, mesmo em meio às dificuldades apontadas, vislumbrou possibilidade de avanço, a fim, de reduzir o déficit de vagas a partir da proposta da equipe do Serviço Social.

Além de atuar nas escolas municipais, o setor está inserido no Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil (COMETIL) e na Gestão Municipal de Prevenção ao crack na SME, e também, no Conselho Municipal da Educação (CME), o que possibilita a atuação e contribuição na gestão de políticas públicas na área da educação do município.

O setor em evidência planeja o trabalho através de Comissões, a ser proposto e executado para toda a rede. Essas comissões estão divididas em:

- Comissão Assessoria – responsável por atender alunos, famílias e equipes técnicas e de gestão das Unidades Escolares de ensino infantil e de ensino fundamental onde não possuam o técnico do Serviço Social;

- Comissão Plantão/Acesso - atua no estudo e proposta na ampliação do atendimento para crianças de vagas de 0 a 3 anos, realizando o cadastro para vaga em CI, monitorando e inserindo dados no sistema no CiControl⁵. Importante ressaltar que em relação ao atendimento de crianças de 04 a 05 anos o município universalizou o atendimento, não existindo demanda reprimida, para esta faixa etária;

- Comissão Formação Continuada – trabalha com a capacitação dos funcionários que atuam nas unidades escolares, através de palestras com temas pertinentes ao cotidiano escolar, a partir dos princípios do Código de Ética do Assistente Social.

- Comissão Saúde – destina-se à capacitação de monitores das unidades escolares com assuntos relacionados ao desenvolvimento saudável dos educandos, contribuindo para a garantia do direito à saúde.

PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR

Visando o desenvolvimento integral das crianças, os casos em que se percebe alguma dificuldade, e necessitem de acompanhamento especializado, são informados aos técnicos do Serviço Social, posteriormente serão encaminhados para os serviços oferecidos pela rede de serviços, de preferência no território que a escola está inserida.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 205, diz que a Educação é direito de todos e visa o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Esse direito, entendido como subjetivo, que prima à obrigatoriedade e acesso gratuito, reconhecendo a importância para o indivíduo conviver em sociedade e tornar-se um cidadão. Assim como assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A LDB, em seu Artigo nº 43, estabelece finalidades da Educação, quais sejam:

- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse mundo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

5 CiControl – sistema de controle, visualização e organização da demanda de vagas e matrículas em creche do município via internet.

Pensando na efetivação do previsto em lei, foi elaborado o PNE – Plano Nacional de Educação que estabelece metas estruturantes, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade. Essas 20 metas propostas pelo PNE, tem como data prevista a realização até 2021, o que é um grande desafio, dada a complexidade do sistema, que envolve todos os entes federativos, assim como os diferentes atores sociais e políticas públicas.

Nesse sentido, a intervenção do assistente social é ter como principal perspectiva a garantia do acesso da população à educação, a permanência do aluno nas instituições educacionais, a qualidade dos serviços prestados no sistema educacional e, a contribuição na construção de uma democrática e participativa ação na política de educação.

Outra questão que perpassa o debate do acesso e permanência do aluno é a evasão escolar, que é um tema que se encontra cada vez mais presente nos debates e reflexões acerca da Educação. Seu crescente avanço no cenário educacional preocupa, pois limita o acesso de crianças e adolescentes às redes de ensino regular, privando-os do acesso ao conhecimento sistematizado, que é de suma importância para a cidadania e vida em sociedade.

O Serviço Social entende a evasão escolar como um reflexo da expressão da questão social, onde a desigualdade social, econômica e cultural, resulta em um sistema excludente, reproduzindo fenômenos como a violência, o uso e abuso de drogas, negligência familiar e vulnerabilidades, que afetam diretamente a criança, prejudicando seu desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar e enquanto indivíduo.

Existem diversos fatores que contribuem e favorecem o abandono escolar, entre eles estão o desinteresse do aluno, a dificuldade de acesso ao ambiente escolar, problemas de relacionamento entre professor e aluno, desvalorização da escola, baixo rendimento, distanciamento entre escola e família, etc.

Por se tratar de uma questão complexa, a evasão escolar necessita de ações estratégicas, e em conjunto, envolvendo educadores, família e demais profissionais, como também, a rede socioassistencial, possibilitando assim uma ação mais efetiva.

A atuação do assistente social tem como objetivo conhecer a realidade, analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais identificados em alunos e/ou no ambiente escolar, e a partir dessas questões detectadas, criar estratégias e ações para saná-las ou minimizá-las, contribuindo para a permanência do aluno no ambiente escolar, assim como para a qualidade do ensino. “A inserção do Serviço Social no âmbito da Política de Educação, nos diferentes níveis de ensino, portanto em diferentes espaços, visa a contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso das crianças e adolescentes na escola.” (MARTINS, 2012, p. 45).

Um grande avanço é observado com a promulgação da Lei 12.796/2013, que altera a Lei 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases), prevendo em seu artigo nº. 4, preconizando a obrigatoriedade da educação de quatro a dezessete anos. Em Limeira, foi possível a universalização do atendimento a partir dos quatro anos de idade, pois não há demanda reprimida nesta faixa etária.

Nota-se que as mudanças ocorridas no cenário educacional têm como propósito ampliar o acesso de crianças ao ensino regular, bem como criar mecanismos que garantam a qualidade do ensino ofertado.

Pensando em uma prática mais próxima da realidade de cada unidade, as assistentes sociais da

SME de Limeira elaboram anualmente o plano de trabalho de acordo com a realidade de cada unidade escolar, atuando de diferentes formas para atender às necessidades dos alunos. As ações criadas para minimizar e combater a evasão escolar e baixa frequência são:

- Analisar e diagnosticar as questões sociais que influenciam diretamente na evasão escolar;
- Trabalhar de maneira socioeducativa a importância da escola junto às famílias, como meio de prevenção à evasão escolar;
- Realizar visitas domiciliares, ampliando o conhecimento da realidade social do aluno;
- Acompanhamento social das famílias de alunos faltosos;
- Através do trabalho interdisciplinar, proporcionar aos educadores informações que irão auxiliá-los na construção de propostas alternativas, com o intuito de evitar possíveis casos de abandono escolar;
- Atendimento familiar através de reuniões individuais ou coletivas para refletir e conhecer os reais motivos que levam os alunos a faltar em excesso e injustificadamente;
- Construção de instrumentais, como bilhetes, mensagens, etc., que levem às famílias informações sobre o número de faltas e os prejuízos que as faltas ocasionam à aprendizagem do aluno;
- Encaminhamentos de relatórios para o Conselho Tutela relatando a situação de evasão escolar do aluno.

A prática do assistente social oportuniza a efetivação dos direitos sociais e educacionais de seus usuários. Ao desenvolver estratégias interventivas, contribui para gerir conflitos, diferenças sociais, culturais e econômicas, que interferem no processo de aprendizagem, intervindo de maneira direta e indireta junto às famílias, alunos/as e equipes escolares, conforme a necessidade de cada situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o histórico do trabalho de assistentes sociais na Secretaria Municipal da Educação, inicialmente a partir da concepção de creche enquanto equipamento educacional, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tais profissionais contribuem na defesa dos direitos dos alunos, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, e também, enquanto espaço de proteção social.

A partir do processo de discussão no âmbito nacional dos órgãos representativos da profissão, tais como o conjunto CFESS-CRESS, a participação da equipe em eventos científicos organizados pelo conjunto e da inserção de técnicos do setor em cursos de pós-graduação, evidenciam os esforços da coordenação para que o trabalho fosse desenvolvido a partir da concepção de educação emancipatória. O foco passa a ser a contribuição de tais profissionais para o acesso na ampliação de vagas em creche e, também para a contribuição na permanência dos alunos, podendo destacar que do ano de 2013 para 2014, ocorreu uma queda nas taxas de evasão na rede municipal. Em 2013, do total de alunos (12.355), 44 deles deixaram de frequentar a escola por diversos motivos: violência, processo migratório,

ausência de autoridade dos pais, desvalorização da educação e, não garantia dos direitos sociais. Já em 2014, houve uma redução significativa no número de alunos evadidos. De 12.007 alunos, do 1º ao 5º ano de escolaridade, apenas 24 deixaram de frequentar as UEs pelos mesmos motivos já apontados.

A queda se deve ao trabalho realizado pela equipe de assistentes sociais da SME, juntamente com a equipe gestora de cada unidade escolar, que monitora a frequência mensalmente e, fazem as intervenções necessárias, buscando sempre impedir a evasão escolar junto às famílias, interface com toda a rede de proteção do município, envolvendo a Política de Assistência Social e Saúde, Conselho Tutelar e demais órgãos.

Até o presente momento, não foi constatado nenhum caso de evasão, pois a Secretaria da educação tem feito um intensivo trabalho na perspectiva da permanência dos alunos na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Serviço-Social-e-política-educacional-Um-breve-balanço-dos-avanços-e-desafios-desta-relação.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

CFESS. Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2001.

_____. Grupo de Trabalho de Educação. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2011.

_____. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília: CFESS, 2013.

FALCÃO, E. R.; PAULY, E. L. **Crianças e adolescentes em situação de evasão escolar: desafios e limites da garantia do direito à educação.** Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 19, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

FRACASSI, J. **A importância do assistente social no contexto escolar.** Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-importancia-do-assistente-social-na-escola.aspx>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** 38. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNEIDER, G. M.; HERNANDORENA, M. C. (Org.). **Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades.** Porto Alegre: Rede Marista de Solidariedade, 2012.

SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR. **O Setor de Serviço Social Escolar na Secretaria Municipal da Educação do Município de Limeira-SP.** Limeira: 2012.

SILVA, M. M. J. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática.** Campinas: Papel Social, 2012.

Elvira Mendes Flóro¹

Larissa Barbin Gasola²

Natália Ribeiro Dermartini³

INTRODUÇÃO

Este estudo bibliográfico é de grande importância na nossa realidade, pois analisar a política de educação é algo muito questionado na nossa sociedade. Bem sabemos dos inúmeros desafios que esta política enfrenta e como vem sendo desvalorizada perante a ordem do capital e agravada pelo ideário neoliberal.

A Constituição Federal de 1988, em contrapartida, nos amplia esse direito e resguarda ao Estado o dever de garantir para alunos e professores, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; valorização do profissional da educação escolar; garantia de padrão de qualidade; ensino fundamental obrigatório e gratuito; universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Entretanto, a qualidade é algo muito estagnado nessa política. O Serviço Social, profissão com arcabouço teórico-metodológico crítico da realidade e do sistema de produção capitalista, responsável pelas mazelas da questão social, trabalha com os desafios enfrentados pelas escolas públicas e por outros espaços.

Relevando como ponto principal, as reflexões a cerca da trajetória histórica incidida na reprodução dos interesses e discurso dominante. A atuação do Assistente Social deve ser pautada nas legislações e estatutos que garantem direitos a sua demanda como: Constituição Federal de 1988, Estatuto

1 Assistente Social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Batatais. APAE-Batatais/SP. Graduada, em 2014, pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca/SP, integrante do GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisa do Serviço Social na Educação.

2 Graduada, em 2014, pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca/SP, aluna especial do programa de mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca/SP.

3 Graduanda do 3º ano de Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca/SP, integrante do PET de Serviço Social.

da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), etc.

Além disso, o profissional deve ser criativo e propositivo para superar as barreiras e limites impostos pelas instituições educacionais, pelo Estado e até mesmo pela sociedade que pode reconhecer somente como responsabilidade individual e familiar o processo educacional do ser social.

APROXIMAÇÕES COM A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

O surgimento das escolas ocorre em cada país de forma diferente, mas tendo como ponto incomum estar a serviço das mudanças e necessidades do sistema dominante vigente. Frisando também, que a educação não corresponde à imagem do aluno e professor, mas uma série de relações que promovem a construção e desenvolvimento físico, psíquico e comportamental do ser social através do aprendizado.

As escolas, a princípio eram um patamar por poucos alcançados, a serviço da classe rica e poderosa. O que ao longo dos anos por ameaça ao sistema capitalista e pela luta dos educadores em minimizar a desigualdade foi possível repensar o sistema educacional sob outro modo.

A Política de Educação brasileira não foi diferente, desde a colonização f um modelo que atendesse os interesses da classe dominante foi abordado. A escola é:

[...] o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (CURY *apud* PIMENTA; OLIVEIRA, 2007, p. 78).

A educação indígena existente no Brasil em sua descoberta era diferente da educação conhecida pelos portugueses, ao passo que foi interrompida pelos jesuítas com sua forma de educar pela pregação da fé católica europeia e por métodos pedagógicos para alfabetizá-los e converte-los. Esse sistema de educação jesuíta perdurou em nossas terras por 210 anos.

Com a decadência de Portugal frente a outras potências européias, Marques de Pombal observou que a educação jesuíta não atendia seus interesses, pois estava ligada a fé, e o que a corte desejava era organizar a educação a serviço do Estado. Desse modo, as aulas correspondiam ao latim, grego e retórica.

De modo geral, em linhas gerais, podemos enfatizar que “Nossa política educacional foi se desenvolvendo juntamente com a estruturação sócio-econômica da sociedade brasileira e a alfabetização em escolas regulares só acontecia no seio das elites econômicas e políticas e ampla maioria do povo brasileiro estava excluída da educação formal.” (PIMENTA; OLIVEIRA, 2007 p. 78).

Na década de 1930, com a evolução do processo de industrialização, a necessidade de mão de obra especializada para atender o mercado e ao mesmo tempo, formar o exército industrial de reserva, uma mudança foi impulsionada para a universalização da rede nacional do ensino público, que se efetivou na década de 1980. Esse fato não significou uma melhora na qualidade de vida, pois se prioriza

a quantidade e não a qualidade do ensino. A fim de atender aos interesses do capital, os professores que antes trabalhavam com a elite passam a conviver com alunos heterogêneos, isto é, uma população pertencente a diferentes etnias, cultura, classe social, localidades etc.

A burguesia, após essa universalização do ensino público engrossou o ensino particular, devido à falta de qualidade do público em detrimento do privado. “Marca então, a distinção do ensino para as classes burguesas que passa a ser o superior e para as classes desfavorecidas economicamente o ensino profissionalizante, nascendo então o SENAI e anos após o SENAC.” (FLÓRO, 2014, p. 22).

O ensino público foi universalizado sem a preocupação de realmente atender a sua demanda de maneira eficiente. A história revela um sistema de ensino com alto índice de evasão e repetência escolar, principalmente nas camadas mais empobrecidas, o que durante muito tempo serviu para legitimar o discurso de pessoas que acreditavam que o problema estava na incapacidade da criança pobre aprender os conteúdos escolares, eximindo de qualquer responsabilidade os órgãos oficiais de ensino pelas medidas técnico-administrativas e as sucessivas reformas educacionais, bem como pouco se questionava a qualidade técnica profissional do professor e os métodos por ele utilizados. (PIMENTA; OLIVEIRA, 2007, p. 78-79).

O período da Ditadura Militar foi marcado por grande represália, principalmente no âmbito escolar, pois eram impostos a professores a conduta de suas aulas convincentes com a difusão da ameaça comunista e da argumentação favorável ao regime militar, sem levantar questionamentos e pensamento crítico. Por isso, nesse período muitos alunos, professores, escritores, músicos entre outros foram exilados do nosso país.

A Constituição Federal de 1988 foi decisiva na história da educação brasileira, por conquista dos movimentos sociais que lutavam pela melhoria da qualidade do ensino público. Dentre alguns artigos do capítulo III que se refere a educação, a cultura e o desporto. Destacamos: *Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Contudo, no quesito qualidade podemos observar que a Política Educacional brasileira ainda é falha, pois muitos alunos são analfabetos funcionais, professores são mal remunerados e desvalorizados, falta de investimento e incentivo, diversas expressões da questão social são reconhecidas como um problema individual, desvalorização das famílias, culpabilização pelas condições materiais, econômicas e sociais e outros.

Porém, ressaltamos que a situação da educação no Brasil apresentou melhorias significativas na última década do século XX: houve queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização). No entanto, a situação da educação formal no Brasil ainda não é satisfatória, principalmente em algumas regiões do país. (FLÓRO, 2014, p. 23).

Em 1990, na Conferência Mundial da Educação para Todos, os países presentes assumiram o

compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças e adolescentes. Evento financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Mais uma vez, a preocupação maior era de estabelecer um sistema educacional visando conhecimentos e habilidades para o mercado. Além, de que o analfabetismo e a evasão escolar deviam ser combatidos para não denegrir a imagem do Brasil perante aos organismos internacionais e agências financiadoras.

Em 1995, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi aprovada, com ela muitos acreditavam que o Brasil estaria adentrando a “Década da Educação”. É evidente que houve uma queda da taxa de analfabetismo, mas tendo como vilão o Sistema de Progressão Continuada, aceito pela nova LDB, onde os alunos são avaliados por ciclos e só podem ser reprovados no fim destes e ainda, este sistema é considerado por muitos como “promoção automática”.

Não sendo diferente das outras políticas públicas, a política educacional do Brasil é caracterizada pelo embate das forças políticas, considerando o conflito de classes e os seus interesses, a burguesia acaba “ofertando” serviços por medo da ameaça da sua hegemonia, devido a luta da classe operária. Este fato perpassa em toda trajetória histórica, inclusive da política educacional.

Assim, podemos frisar que a nossa realidade se encontra um tanto distanciada de uma educação emancipatória e de qualidade, pois o cenário educacional é um agravante preocupatório no Brasil, mais ao mesmo tempo é interessante para aqueles que detêm o poder, a ignorância do povo. Portanto, a educação necessita ser prioridade e também, pública, laica e de qualidade para todos.

OS EMPATES NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na década de 1990, o Brasil passou a receber uma forte influência neoliberal, ao passo que, adotou esse modelo econômico (regras seguidas pelos países emergentes) em contrapartida, da ajuda financeira. As principais características do ideário neoliberal se fundamentam na desregulamentação do Estado no mercado/economia e a flexibilização da produção e das relações de trabalho. Isto é, “[...] uma política econômica pautada na lógica do mercado e de forte pressão dos organismos internacionais para a redução da taxa de analfabetismo, que neste momento histórico ocupa índices alarmantes.” (PIMENTA; OLIVEIRA, 2007, p. 79).

Nesse contexto de enxugamento das responsabilidades estatais, vemos que as políticas públicas deixam de ser ainda menos priorizadas, são vistas como gastos e não investimentos. A educação passa a ver vista como um meio de especialização da mão de obra para o mercado de trabalho.

De certo modo, há que se destacar, o processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada nos pressupostos da economia, ou seja, educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Essa visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cidadania, educar para

a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral. (BARONE, 2000 *apud* CARVALHO; NUNES, 2013 p. 28).

E ainda,

Essas transformações na esfera da produção e da cultura impõem dois desafios centrais para a educação, vinculados exatamente às suas funções econômicas e ideológicas, estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade. O alcance planetário dessas mudanças fornece um novo contorno à divisão internacional do trabalho e da produção cultural, exigindo ações mais articuladas e de proporções mais amplas na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento das novas estratégias formuladas pelo capital nas três últimas décadas. (ALMEIDA, 2000 *apud* CARVALHO; NUNES, 2013, p. 29).

Portanto, na contemporaneidade as políticas públicas incluem-se também, a da educação infantil, é marcada pela privatização, focalização, seletividade, burocracia, predominância de critérios socioeconômicos, pela indefinição orçamentária, que conseqüentemente trás embates nos objetivos pedagógicos entre outros.

Nessa ordem do capital incorporada pelo ideário neoliberal, suscitam demandas sociais heterogêneas culminadas pelas múltiplas expressões da questão social que requerem da prática profissional do Assistente Social uma dimensão ética e política capaz de contribuir para a universalização do acesso aos bens e serviços para consolidação da cidadania.

O TRABALHO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho profissional do Assistente Social na educação infantil está cercado de desafios profissionais, como em qualquer área de sua atuação. Contudo, é importante salientar que a trajetória histórica da criação das creches, hoje denominadas como CCI's – Centro de Convivência Infantil, se deu a partir do assistencialismo destinado às mães trabalhadoras. Entretanto, a atuação profissional do Assistente Social neste âmbito, ainda não rompeu por completo com a "dimensão predominantemente assistencial no setor" (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Campos (2012, p. 44), "[...] neste período, seja nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde."

Neste mesmo sentido Kuhlmann (2001 *apud* Campos, 2012, p. 182), nos apresenta que, "[...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber."

Andrade (2009 *apud* Kramer, 1988, p. 112) aponta que,

[...] as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância.

No Brasil, a partir do século XX, no governo de Getúlio Vargas (1930) com a consolidação das leis trabalhistas que houve uma atenção especial à criança. Mas é a partir da Constituição Federal de 1988 que o “[...] acesso à educação infantil é reconhecido como direito de toda criança, [...] a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), é anunciado como dever do Estado, associando-se administrativamente a órgãos da educação.” (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Diante desta realidade a educação infantil, segundo Oliveira (2012), “[...] propõe atender os direitos da cidadania da criança [...]. Mas convive, [...] com as consequências da contrarreforma e, por outro, com a forte cultura clientelista e assistencialista que predomina nos municípios.” Podemos observar que desde a educação infantil há a influência do ideário neoliberal voltada à uma educação favorável ao mercado e ao capital, o que influencia a prática profissional do Assistente Social.

Além da influência neoliberal, o Assistente Social encontra dificuldades em relação a sua autonomia, pois, este, precisa atuar seguindo seus princípios do Código de Ética (1993), e muitas das vezes seguindo também os objetivos do seu local de trabalho, gerando grandes embates profissionais e políticos.

Segundo Oliveira (2012), a atuação profissional do Assistente Social, “se situa entre o educar e o cuidar”. Educar no sentido do trabalho socioeducativo com as famílias e o cuidar, interagindo com, a criança, a família e a instituição. “Desta forma, os/as Assistentes Sociais que se inserem na educação infantil possuem também o papel de educadores, no sentido de sujeito político, formador de ideologia”.

Neste sentido Netto (1999 *apud* Oliveira, 2012) nos traz a importância de se criar o projeto profissional, pautado no nosso Código de Ética profissional, pois este é “a autoimagem de uma profissão”. É válido ressaltar também, sobre a importância da formação continuada para auxiliar na atuação profissional.

Este cenário nos mostra que a atuação do Assistente Social, lida com a constante modificação da realidade e com as expressões da questão social existentes na educação infantil. Sua atuação está voltada, por exemplo, à realizar a seleção e a inscrição das crianças no CCI, acompanhar a frequência das mesmas, realizar análise socioeconômica, participar de reuniões de pais, fazer acompanhamento de casos específicos e também trabalhar com a burocracia, criação de ofícios, cadastramento e desligamento das crianças na Gestão Dinâmica de Administração Escolar -GDAE e o acompanhamento do Educacenso.

Neste sentido, um dos desafios mais difíceis de lidar está relacionado ao desvio de função. Acreditamos que por falta de conhecimento sobre o que é o Serviço Social, o que são atribuições profissionais do Assistente Social que este desafio fica mais latente no seu ambiente de trabalho. Contudo, o Assistente Social está marcado à luta e resistência no seu cotidiano de trabalho, a fim de informar e orientar à população sobre sua prática profissional, e ir ganhando confiança e espaço para realizar a sua atuação profissional de acordo com seu Código de Ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade apresentada a atuação profissional do Assistente Social deve ser marcada por uma atuação seguindo os seus princípios do seu código de ética. São eles: (I) o reconhecimento da liberdade; (II) a defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; (III) a ampliação e consolidação da cidadania; (IV) a defesa do aprofundamento da democracia; (V) o posicionamento em favor da equidade e justiça social; (VI) o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; (VII) a garantia do pluralismo; (VIII) a opção por projeto profissional vinculado ao processo de construção de nova ordem societária; (IX) a articulação com outras categorias profissionais; (X) o compromisso com a qualidade dos serviços prestados; (XI) e o exercício do serviço social sem discriminação.

Para encerrar este artigo, trazemos a seguinte reflexão de Iamamoto (2013): “[...] o momento em que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente.”

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. Tese (Doutorado em Serviço Social), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Franca, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAMPOS, L.D.S. **O Profissional de Serviço Social na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, 2012.

CARVALHO, K. F. de.; NUNES, S. P. **A Importância do Serviço Social na Educação Infantil do município de Franca**. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, 2013.

FLÓRO, E. M. **A atuação profissional do Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação, do Município de Franca/SP nos programas: adote um universitário e Bolsa Universidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, 2014.

OLIVEIRA, A. D. de. **O Serviço Social na educação infantil: uma desafiadora reflexão**. Revista *Dialogus*. Niterói, n. 1, ano 1, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistadialogus/index.php/numero1/article/view/6>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

IAMAMOTO, M.V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIANA, M. C. **Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam.** *Serviço Social & Realidade*. Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/servico_social_e_educacao.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

PIMENTA.J.C. de.; OLIVEIRA. C. A. H. S. da. **O Serviço Social e o Universo Educacional: algumas reflexões.** In: 30 anos de Serviço Social. Franca: UNESP – FHDSS, 2007.

INFÂNCIA, SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC

Patrícia da Costa Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A análise em questão objetiva apresentar um resgate histórico da inserção do Serviço Social na rede educacional do município de Balneário Camboriú, e de que forma o Serviço Social tem contribuído significativamente para a construção da política educacional e com melhorias na relação entre família e escola. O Serviço Social é responsável pelo estudo de indicadores socioeconômicos que constituem a realidade sociofamiliar das crianças inseridas nos Núcleos de Educação Infantil, propondo e executando mecanismos com vistas à orientação e integração família x escola; e que assegure a garantia do direito ao acesso e permanência na educação.

Exige-se da educação, na contemporaneidade, um comprometimento com as mudanças e transformações sociais, tendo como princípio balizador uma educação atenta aos olhares da diversidade, múltiplas linguagens, e que se constitua a partir da correlação de forças sociais existente na sociedade. Assim, tais processos colocam-se desafiadores à formação docente, uma vez que se relacionam com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira. Diante das mudanças ocorridas nas políticas públicas em nosso país, é vital a experimentação de um projeto político e educacional que se firme em bases consistentes.

Assim, para compreender esta questão, realizamos um estudo bibliográfico e aplicação de um questionário para as gestoras dos Núcleos de Educação Infantil, enquanto representantes da comunidade escolar no município, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do trabalho social nos últimos anos.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/1996). Desde então se percebeu, no cenário nacional, o aumento das pesquisas, normativas e produções que validam a necessidade de mais qualificação para esta etapa da educação. Desde a criação da LDB em 1996, quando a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, muito se tem produzido visando a normatizar e qualificar essa etapa da educação.

1 Mestre em Educação e Bacharel em Serviço Social pela UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina. Especializanda em Gênero e Diversidade na Escola pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero – GEDIG. E-mail: patricia.asocial@hotmail.com.br.

A demanda de atendimento para a primeira infância envolve-se em um complexo processo educacional e acaba por envolver políticas sociais e setores indistintamente, como a educação, saúde, nutrição assistência social e proteção de direitos.

A Constituição Brasileira de 1988, considerada a constituição cidadã, é um dos maiores avanços na incorporação das políticas públicas enquanto responsabilidade do Estado, atendendo às históricas reivindicações das classes trabalhadoras. Nessa direção, a Constituição preconiza e define princípios da seguridade social (art. 194), enfatizando a “Doutrina de Proteção Integral”² social prestada às famílias, às crianças e aos adolescentes, aos deficientes e aos idosos no âmbito da seguridade social, que devem ser atendidos por intermédio de políticas públicas. No caso da população infanto-juvenil, define em seu art. 227 e, posteriormente, pelo advento do Estatuto da criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990, alterado pela Lei 12.010/2009): “Art. 4º é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990).

Em relação à garantia de direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Consoante ao exposto, é necessário compreender a criança e o adolescente como sujeitos em formação, com direitos garantidos desde o período pré-uterino. No que diz respeito à educação, a LDB (1996) estabelece que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]. (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é considerada vital para o pleno desenvolvimento infantil. Todavia, nesta perspectiva, compreende-se pelo conceito traduzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) que

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno,

2 A “Doutrina da Proteção Integral” é a fundamentação jurídica do subsistema de direitos da criança e do adolescente, em âmbito nacional; no entanto tem sua origem na “Convenção Internacional dos Direitos da Criança”, estando seu conteúdo presente nos demais documentos normativos das Nações Unidas voltados para a área de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2012, p. 30).

em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Este documento é referência para o planejamento das ações na Educação Infantil e indica uma série de princípios essenciais para orientação do trabalho pedagógico nas instituições que possuem essa modalidade de ensino. Dentre eles destacamos:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010).

No município de Balneário Camboriú observa-se o amparo em documentos nacionais e municipais que regulamentam as diretrizes educacionais na Educação Básica. Conforme dados obtidos em contato com a Secretaria Municipal de Educação - Departamento Infantil, atualmente o município conta com 4.056 crianças inseridas na Educação Infantil, dentre essas 2.868 na faixa etária de 0-3 anos, e 2.343 de 4-5 anos. Entende-se que educar e cuidar são gestos indissociáveis de promoção educacional das crianças pequenas, sendo duas ações separadas na origem dos serviços de atenção a essas crianças.

Na integração dessas faces, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 18) definem que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

A educação é entendida como direito social inerente ao cidadão brasileiro e, desta forma, tem a função formativa do indivíduo intervindo diretamente na constituição da sua identidade. Gentili (2009) reconhece que a educação é um direito humano, *um bem público e social* a partir da análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que nos ajuda a nos reconhecermos como seres humanos livres, iguais e com direitos para lutar contra toda forma de exclusão, "A educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade [...]" (p. 1072). Portanto, a educação que visa à transformação busca entender as mudanças na contemporaneidade e abandona valores culturais que enfatizem o preconceito e discriminação social.

Ao longo dos tempos, a transformação da educação permitiu que esta fosse vista como um direito, desfazendo-se dos antigos preceitos paternalistas. A luta pela educação amplia o acesso à cidadania e democratiza os saberes, como possibilidade de desalienação da população, prevê, então, "[...] a educação como um processo de humanização dos sujeitos coletivos diversos [...]" (ARROYO, 2003, p. 34).

Nesse sentido, sabemos que a Educação Infantil possui uma diversidade de propostas pedagógicas que estão em constante transformação. Cada vez mais as crianças pequenas estão sendo inseridas nesta modalidade de ensino, sendo necessário que a instituição e seus profissionais estejam aptos a promover ações de estimulação das crianças, corroborando no processo de desenvolvimento destas.

Em uma perspectiva histórica, Oliveira (2002, p. 43) pondera que:

[...] a creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como co-responsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas.

Contudo, esse paradigma da visão de criança e infância vem se modificando na premissa da recusa de práticas meramente assistenciais de cuidados para uma educação da infância. Nas palavras de Machado (2008, p. 26), “[...] um certo campo consensual em torno do valor educativo da instituição de educação infantil a partir da valorização de algumas premissas básicas, entre as quais o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida.”

O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ-SC

O trabalho do serviço social no âmbito educacional consiste na promoção que visa a permear a importância entre a relação *democracia versus* cidadania, sobretudo no conjunto de importância que a educação atinge nas esferas de políticas sociais no curso do desenvolvimento do Estado e sociedade civil. Conforme entendimento de Iamamoto (2005, p. 20), o trabalho da assistente social, no âmbito educacional, contribui para o exercício da cidadania e efetivação dos direitos ao exigir, da profissional, o desafio de “[...] desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar direitos a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo.”

A Educação assume um papel central no âmbito das lutas sociais e na relação da construção da democracia. No entendimento de Almeida (2003), o Serviço Social presente na política educacional não é algo recente, mas ainda é muito tímida sua inserção na maioria dos municípios do país. Para o autor, a inserção da assistente social neste campo deve-se a três tendências a partir dos anos 80, a saber: a) o enfrentamento da pobreza pela ascensão das políticas sociais que estabelecem a condicionalidade central na educação; b) a afirmação crescente da educação escolarizada de forma universal, tornando-se um marco nos direitos das crianças e dos adolescentes com interface nas políticas setoriais voltadas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade; e c) a compreensão da educação enquanto direito humano, que permite organizar as práticas sociais em torno de processos formativos do ser humano, propondo uma arena de disputas ideológicas mobilizadas pelos paradigmas educacionais no âmbito do Estado e da sociedade civil, como empreendedorismo, empregabilidade e emancipação.

Pensar a atuação da assistente social nesta política requer um olhar sobre a práxis profissional e social diante das dimensões socioeducativas da profissão. Por isto, envolve a compreensão da complexidade e dinamicidade da sociedade e do campo de atuação.

No ano de 2013, a profissional que atuava na Educação Infantil no município de Balneário Camboriú realizou uma entrevista com as gestoras dos 26 núcleos de educação infantil, avaliando o fechamento de um ciclo de cinco anos de inserção do Serviço Social nesta modalidade de ensino. Contamos com a participação de 26 gestoras e cada uma delas respondeu as quatro questões propostas, que relacionam a percepção do trabalho do Serviço Social; percepção do atendimento da rede de proteção à criança no município; ocorrências relacionadas às crianças nos núcleos e temáticas essenciais para futuras formações. No decorrer desta análise descreveremos algumas respostas do questionário aplicado na pesquisa.

Destarte, Almeida (2007, p. 05) argumenta que os assistentes sociais “[...] devem 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 suas unidades gerenciais [...]”, ou seja, cabe ao profissional propor estratégias e práticas de articulação coletiva com as políticas setoriais.

Com base nos registros encontrados no caderno *Orientações Curriculares da Educação Infantil do município de Balneário Camboriú* (2013), a Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú contou com a inserção do profissional de Serviço Social na rede de profissionais da educação no ano de 2009. Neste ano, a assistente social inseriu-se na educação desenvolvendo suas atividades nos vinte e três NEI - Núcleos de Educação Infantil; posteriormente, em 2013, o quadro de equipe foi ampliado para mais uma assistente social inserida no Departamento Técnico-Pedagógico, tendo como referência os dezesseis CEM – Centros Educacionais Municipais.

Segundo a autora Corrêia (2013, p. 91) identificou, as primeiras atividades do Serviço Social direcionaram-se para o esclarecimento das atribuições e competências da assistente social no âmbito educacional para os/as professores, especialistas em educação e demais técnicos de suporte, como fonoaudiólogos/as e psicólogos/as. Com o decorrer do aprimoramento profissional foi possível compreender a relação dos Núcleos de Educação Infantil com as crianças e os familiares para posterior proposta de intervenção.

Conforme preconiza o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1998), torna-se necessária a compreensão de que as unidades de Educação Infantil e família possuem papéis complementares na construção dos processos educativos das crianças, uma vez que ambas formam um círculo de confiança e constroem os referenciais próprios do desenvolvimento infantil, como interação com o próximo, identidade, aspectos cognitivos e motores. Considerando tais fatores, é importante que se estabeleça uma dinâmica relacional saudável com as famílias.

Fernandes, ao analisar a obra de Aldo Fortunati, *A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*, descreve como destaque a relevância do papel da família como condicionante para educação de qualidade: “[...] alerta que os serviços educativos destinados às crianças devem ter espaço constante e diferenciado aos pais,

auxiliando-os na construção de sua paternidade/maternidade. [...] *San Miniato* mantém constantes diálogos entre pais e professores [...].” (2012, p. 259, Grifos do autor).

Em falas das entrevistadas na pesquisa realizada no ano de 2013, quando questionadas sobre a percepção do trabalho do Serviço Social na Educação Infantil, registramos:

Por vários momentos que o NEI- Bom Sucesso necessitou do trabalho do Serviço Social, foi percebido a parceria, o auxílio, o caminho correto a ser seguido. Parceria entre o serviço social e Núcleo foi muito importante para as tomadas de decisões (Gestora 3).

É uma parceira fundamental principalmente nas questões sociais da criança, referente à família, realidade vivida por ela. O serviço social entra como um elo entre “escola e família”, trazendo um “porquê” e abrindo novas visões para determinado assunto e possivelmente novas soluções (Gestora 24).

Como forma de construção gradativa do trabalho socioeducativo do serviço social, foram realizadas capacitações, reuniões e atividades pedagógicas que almejam o enriquecimento dos profissionais da educação de forma interdisciplinar e coletiva.

A interdisciplinaridade não pode prescindir de uma boa dose de disciplinaridade, ou seja, é necessário que os profissionais envolvidos em trabalhos interdisciplinares funcionem como um pêndulo, que ele seja capaz de ir e vir: encontrar no trabalho com outros agentes, elementos para a (re) discussão do seu lugar e encontrar nas discussões atualizadas pertinentes ao seu âmbito interventivo os conteúdos possíveis de atuação interdisciplinar. Neste caso, estariam desenvolvendo uma parceria sobre um mesmo espaço profissional, onde diferentes ângulos de intervenção são produzidos, sem que uma proposta comum seja sistematizada (MELLO; ALMEIDA, 2000 *apud* CORRÊIA, 2013, p. 94).

Consoante ao exposto, a dimensão sociofamiliar deve ser analisada ao propormos ações articuladas e integradas com o contexto socioeconômico e cultural dos educandos, tendo em vista a responsabilidade do Estado, sociedade civil e família nos processos educativos dos indivíduos. “Esta forma de inserção do Serviço Social e de outros profissionais, formando uma equipe interdisciplinar para atuar na política de educação confirma a tendência atual das políticas sociais que atendem ao segmento da família, criança e adolescentes de criar vínculo com a educação.” (BOLORINO, 2007, p. 107).

Para uma das Gestoras entrevistadas na pesquisa, é “Muito importante a parceria entre o núcleo e família, o diálogo é fundamental para qualquer decisões a serem resolvidas e temos que ter o conhecimento de tudo que envolve nossas crianças (suas relações vividas).” (Gestora 25).

Para Amaro (2012, p. 17), ocorre a chamada da assistente social para o cenário educacional a partir do momento em que a questão social invade o espaço escolar e, todavia, surge a necessidade da “[...] complementação dos saberes disponíveis, na perspectiva de construir abordagens e respostas eficazes e efetivas às demandas sociais apresentadas, conjugada ao reconhecimento da qualificação técnica do assistente social para este trabalho [...]”. Conforme a autora supracitada, a escola tem o principal papel de promover e apoiar as dificuldades inerentes à relação escola e sociedade.

De acordo com Almeida (2003), entende-se que a assistente social deve expressar a sua práxis

profissional pelo enfrentamento das realidades sociais impostas pela lógica capitalista, que possibilite uma organização de trabalho coletivo na política educacional de tal maneira que articule com as exigências provenientes do contexto político, econômico e ideológico. Esta realidade é decorrente das múltiplas expressões da questão social, que invadem o cenário educacional e relacionam-se ao contexto da sociedade.

Consoante ao entendimento do autor supracitado, Martins (2001, p. 28) define que:

Considerando que é nesse contexto que se estabelece o trabalho do assistente social, ou seja, na apreensão da questão social e suas múltiplas expressões e na compreensão de como ela é experienciada pelos sujeitos em suas vidas cotidianas, pode-se afirmar que esse profissional tem plenas condições de mediatizar a problemática que se evidencia no espaço sócio-ocupacional.

De acordo com Iamamoto (1997), o exercício da profissão, na contemporaneidade, requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade, a fim de detectar tendências e possibilidades nelas presentes. Concomitante ao mencionado, outra ação do Serviço Social foi a elaboração da documentação específica (formulários de visitas domiciliares, acompanhamento social) do Serviço Social a ser utilizada como instrumentais técnicos operativos. Tais instrumentais serviram de base e foram modificados ao longo do crescimento profissional e estrutural do serviço.

O processo de trabalho no Serviço Social é pautado no instrumental técnico-operativo utilizado por esse profissional. Esse instrumental não compreende apenas o arsenal de técnicas utilizadas para a efetivação do serviço, mas também o arsenal teórico-metodológico (conhecimento, valores, herança cultural, habilidades). Essa base teórico-metodológica é constituída pelos recursos essenciais que o assistente social aciona para exercer o seu trabalho, a fim de iluminar a leitura da realidade, direcionar melhor sua ação e moldá-la. (IAMAMOTTO, 1997, p. 43).

Percebemos que o serviço social interliga-se diretamente com a educação, quando relacionamos as práticas socioeducativas (docentes) com as populações vulnerabilizadas e o comprometimento ético da assistente social em seu exercício profissional. Este projeto ético-político prevê ações de socialização, participação, universalização dos acessos em sua dimensão aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, quanto da riqueza socialmente produzida. Implica diretamente em um compromisso que tem por base a atividade investigativa e crítica da realidade; construção das particularidades e subjetividades dos usuários em prol de uma transformação social; compromisso com a família e sua democratização; participação dos usuários nas decisões políticas dos programas e espaços *públicos*; *partilha e articulação com demais segmentos e políticas públicas*. (BARROCO, 1995).

O projeto ético-político do Serviço Social tem por base a necessidade de transformação contínua adequada a cada metodologia de trabalho e o conjunto de instrumentais adotados. Na história do Serviço Social no Brasil, principalmente durante o período de reconceituação da profissão, a categoria profissional negava o instrumental na profissão porque, equivocadamente, entendia que representava o pragmatismo herdado pela influência norte americana. O importante era oferecer uma leitura de

mundo a partir da leitura da realidade com foco em uma referência teórica. Portanto, a necessária unidade teoria/prática, que dá sustentação à transformação, fora desconsiderada em suas dimensões teórico-metodológica, ideo-política e técnico-operativa. A questão era manter esta dissociação entre teoria/método/história, o que gera este instrumental criticado e, desta forma, apresenta o que é, por excelência para do serviço social, saber/fazer. O que podemos apresentar, na prática, é que os assistentes sociais retomam a questão da instrumentalidade como ferramenta de transformação do mundo por meio do conhecimento da teoria. Esta práxis interventiva do serviço social consolida o tripé da dimensão profissional: teoria-metodologia, ético-política e técnico-operativa. (BATTINI, 1998).

Durante décadas o Serviço Social tem tentado demonstrar para todos que não é uma profissão estática, e sim altamente dialética e dinâmica. Desta forma, interage com diversos segmentos sociais na contribuição do bem-estar e promoção dos direitos humanos e sociais. Este processo pode estabelecer relações com diversas profissões como, por exemplo, na área da saúde, logística, educação, movimentos sociais, dentre outras. Com diversas estratégias diferentes, a profissional leva em consideração aspectos regionais, demandas e necessidades sociais nos territórios de sua atuação. Com seu caráter sociopolítico, crítico e interventivo, tem ampliado a ação em todos os espaços em que se transfiguram as desigualdades sociais que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho. O seu fazer profissional exige um conhecimento amplo sobre a realidade na sua complexidade, e em criar meios para transformá-la na direção do seu projeto político-profissional. (PIANA, 2009).

Este conjunto de práticas adotado deve ser analisado e aplicado juntamente com o projeto ético-político da profissão. A dimensão ética da profissão está fundada na liberdade concebida historicamente como possibilidade de escolhas dentre alternativas concretas, evidenciando compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Esta perspectiva ética vincula o Serviço Social a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, étnica, econômica e gênero. A partir das escolhas que o fundam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo com hegemonia do trabalho. E é nesta lógica que a assistente social, inserida na política educacional, desenvolve o seu fazer profissional.

O Conselho Federal de Serviço Social orienta, por meio do parecer jurídico 23/00 de 22 de outubro de 2000, o desenvolvimento das seguintes funções da assistente social na política educacional:

- Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e comunitárias com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Empreender e executar demais atividades pertinentes ao Serviço Social previstas pelos artigos 4 e 5 da Lei 8662/93.

Na tabela abaixo especificamos os principais objetivos e metodologia de trabalho utilizado no

decorrer do desenvolvimento do trabalho do Serviço Social de 2009 até 2015, sendo inúmeras as possibilidades de contribuição e atuação do assistente social na área educacional, mais especificamente na Educação Infantil.

AÇÕES COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A REDE INTERSETORIAL	
Objetivos	Metodologia
Planejar e elaborar estratégias com vistas à perspectiva coletiva e integrada dos profissionais	Reuniões com a Equipe do Departamento de Educação Infantil a fim de debater e discutir sobre as situações familiares, bem como orientações e encaminhamentos realizados;
Assessorar Gestoras (es), Supervisoras (es), Administradoras(es) e Professoras (es) dos NEI referentes às situações familiares apresentadas;	Visitas técnicas institucionais <i>in loco</i> e diálogo com a Equipe Interdisciplinar por meio do Roteiro de Estudo de Caso (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas);
Realizar estudo socioeconômico das crianças matriculadas nos Núcleos de Educação Infantil, propondo e executando mecanismos que visem à orientação e integração Família X Núcleo;	Visitas domiciliares, observação e entrevistas Sociais com objetivo de conhecer as condições em que vivem tais sujeitos e apreender aspectos do cotidiano das suas relações;
Possibilitar espaços de reflexões e construções coletivas com os profissionais que atuam nos Núcleos, referentes à prática profissional e institucional com as famílias atendidas; ***** Fomentar a interação dos profissionais juntamente as famílias, tendo em vista a troca de informações sobre o desenvolvimento da criança e o cotidiano da educação infantil;	Reuniões e formação com gestoras (es), supervisoras (es) e administradoras(es) dos Núcleos de Educação Infantil, referentes aos encaminhamentos e orientações realizados aos familiares; ***** Palestras e Capacitação para os professores, atendimentos individualizados com espaço de escuta, orientações e assessoramento referentes às situações familiares apresentadas; ***** ***** Construção de projetos pedagógicos que estimulem o vínculo família x núcleo;
Fortalecer o trabalho em rede e o acompanhamento integrado das famílias atendidas;	Visitas domiciliares e /ou reuniões com a rede intersetorial de atendimento à criança e ao adolescente (Cras, Creas, Conselho Tutelar, Conselhos de Direitos, Poder Judiciário e Ministério Público, Políticas setoriais e entidades de atendimento);
Participar de Conselhos de Direitos (Assistência Social, Saúde, Idoso, CMDCA, Educação).	Conselheira Titular no CMAS- Conselho Municipal de Assistência Social; Participação nas Reuniões dos Conselhos de Direitos.
AÇÕES COM AS FAMÍLIAS E EDUCANDOS	
Objetivos	Metodologia
Fomentar o diálogo FAMÍLIA x NÚCLEOS	Projeto Grupo de Pais em parceria com o Departamento de Educação Especial (fonoaudiologia) 2015, com os profissionais dos Núcleos e parceiros das políticas setoriais do município; Visitas Domiciliares com a Equipe da Educação Infantil e/ou com a rede de atendimento intersetorial (Cras, Creas, Conselho Tutelar) conforme a situação apresentada; Atendimentos Individualizados as famílias nos NEI ou na Secretaria Municipal de Educação; Encaminhamentos para os recursos da comunidade; Atendimento às famílias com crianças com necessidades especiais e/ou dificuldade de ensino/aprendizagem.

Fonte: Tabela adaptada do caderno de *Orientações curriculares da Educação Infantil do município de Balneário Camboriú*, 2013 e 2015.

Na pesquisa realizada no ano de 2013 com as gestoras dos núcleos de Educação Infantil, quando questionamos sobre as principais demandas relacionadas às crianças nos referidos núcleos, destacamos: questões de higiene e saúde; relacionamento com as famílias; situações de maus-tratos, principalmente negligência, faltas não justificadas, orientações quanto às novas configurações familiares, situações de vulnerabilidade social nas famílias e comportamento das crianças:

Pais que se separam, mudam para outro município, não avisam, depois de muitas vezes retornam e querem a vaga novamente; crianças doentes, as quais os pais ficam contrariados em buscá-las (nos casos de febre alta) (Gestora 24).

Crianças que os pais negligenciam para levar ou buscar na escola; criança que vai sujinha para a escola; criança agressiva na escola; criança que não fala na escola; criança que não fica com a família no outro horário; criança que fica em outra escola no outro horário; criança rejeitada pela família, não é amada, não foi planejada, é um estorvo (Gestora 05).

Uma das ocorrências mais rotineiras relacionadas à criança/família, seria a estrutura familiar diferenciada (nova configuração familiar). Ex.: meus filhos, teus filhos (pai), nossos filhos (Gestora 15).

Mediante as observações e demandas apresentadas pelos NEI, sempre relacionadas a fatores familiares:

Percebeu-se a grande necessidade de aprimoramento, vínculo e aproximação, diálogo entre familiares e o contexto da Educação Infantil. Embora o contexto família e instituição sejam distintos, a criança é a mesma e é preciso favorecer o seu crescimento harmônico e o seu desenvolvimento integral. (CORRÊIA, 2013, p. 94).

Entretanto, no decorrer das demandas apresentadas ao Serviço Social, percebeu-se que a maioria das práticas nos Núcleos de Educação Infantil, no que concernem às famílias resume-se a um breve contato por meio de entrevistas. No dia a dia, as famílias são convidadas a frequentá-lo somente em reunião de pais (geralmente no início e término dos semestres), em festas e celebrações (Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina etc.), ou em entrevistas esporádicas, individuais, solicitadas pelo professor ou pela família, para tratar de um problema específico da criança. Contudo, o que se espera é que espaços coletivos de trocas de experiências entre as famílias e os Núcleos de Educação Infantil sejam proporcionados para que, quem *cuida*, possa redesenhar os papéis aos descobrir novos contornos sobre as práticas sociais e familiares.

Dessa forma, no cotidiano do trabalho do serviço social foram realizadas, nos anos de 2010 e 2011, encontros com os familiares nos Núcleos de Educação Infantil e, neste contexto, foram trabalhados os seguintes temas: importância da família no processo de educar no universo da Educação Infantil; corresponsabilidade na formação pessoal e social da criança; entendimento sobre o funcionamento e regimento interno dos Núcleos; Publicização e esclarecimento de outras políticas setoriais (Sistema de Garantia de Direito à Criança/Adolescente - Conselho Tutelar e suas atribuições, Política de Assistência

Social -Centro de Referência em Assistência Social, CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social, Ações da Estratégia de Saúde e da Família).

No ano de 2015, o trabalho com as famílias ampliou-se em parceria com o Departamento de Educação Especial o Serviço Social, que passou a auxiliar no Projeto do Grupo de Pais, o qual teve início no ano de 2014, organizado pelos profissionais de fonoaudiologia e psicologia. A proposta do projeto é possibilitar aos pais/responsáveis ou familiares um espaço de escuta qualificada, orientação familiar, retirada de dúvidas e esclarecimentos sobre os processos de desenvolvimento infantil. No ano de 2015 ocorreram três encontros divididos entre os meses de março a julho em 9 núcleos de Educação Infantil. “A atuação junto aos familiares se torna exigência para garantia e acesso ao Direito a Educação de Qualidade, não somente na educação infantil, mas como nos outros níveis de modalidades de ensino (Fundamental, EJA- Educação para Jovens e Adultos, Ensino Médio...)” (CORRÊIA, 2013, p. 94).

Ao abordar esta relação entre Educação e Serviço Social, Santos (2005, p. 44) pontua:

Acredita-se que uma das maiores contribuições que o Serviço Social pode fazer na área educacional é a aproximação da família no contexto escolar. É intervindo na família, através do trabalho de grupo com os pais, que se mostra a importância da relação escola-aluno-família. O assistente social poderá diagnosticar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam a problemática social no campo educacional e, conseqüentemente, trabalhar com um método preventivo destes, no intuito de evitar que o ciclo se repita novamente.

Cabe ao profissional de serviço social deparar-se cotidianamente com uma realidade cada vez mais desafiadora, em que se torna visceral o aprimoramento intelectual constante, tendo em vista a legislação que garante os direitos e proteção às crianças e adolescentes e suas famílias, além da articulação intersetorial com as demais políticas sociais. Desta forma, assinala para o profissional uma gama de funções que se baseiam pela promoção e defesa intransigente dos direitos humanos e sociais com vistas à formação cidadã dos entes envolvidos em seu trabalho, sejam eles família, educandos e/ou profissionais da educação.

Nesse sentido, a assistente social inserida no espaço educacional tem, como um dos objetivos, atuar na perspectiva da promoção de espaços de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, bem como de prevenção de problemas relacionados a estes processos. Parte-se do princípio de que, ao trabalhar na perspectiva da formação de educadores, seja possível promover e prevenir questões relativas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos Núcleos de Educação Infantil do município de Balneário Camboriú. Por isto, na pesquisa desenvolvida com as gestoras da educação infantil entre os temas propostos para futuras atividades formativas, foram citadas com prioridade: rede socioassistencial, importância da família na educação, atribuições do Conselho Tutelar, primeiros Socorros. Destacamos algumas falas das entrevistadas:

O esclarecimento do funcionamento desta rede de atendimento à criança. A função do Conselho Tutelar. Esclarecer a importância desses órgãos que são vistos por muitos como “meramente assistencialistas” (Gestora 23).

Tendo em vista o exposto, o profissional da área da educação depara-se, no cotidiano escolar, com situações que requerem aprimoramento intelectual e formação continuada em serviços, para que possa desenvolver seu papel no desenvolvimento do ensino/aprendizagem das crianças, suas famílias e dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assistente social, na educação, deve intervir de forma crítica, propositiva, consciente e capaz de estabelecer as relações entre as condições objetivas da realidade e um processo reflexivo sobre as práticas institucionais, nas quais as crianças não sejam meros objetos de intervenção, mas sujeitos de direitos sociais e educacionais.

Os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, a Política Nacional de Educação, assim como a Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS preconizam um trabalho unificado e atenção integral à família. Ressaltamos, neste processo, a importância do diálogo e da construção conjunta e partilhada entre sociedade civil, comunidade, educação e demais políticas públicas, bem como o acesso e o direito à educação de qualidade na primeira infância.

O trabalho do serviço social, nesta na política educacional, deve prezar pela promoção de espaços de desenvolvimento e aprendizagem aos educandos e educadores, bem como de prevenção de problemas relacionados a estes processos. Parte-se do princípio de que, ao trabalhar na perspectiva da formação de educadores, seja possível promover e prevenir questões relativas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos Núcleos de Educação Infantil do município de Balneário Camboriú.

Cabe destacar a recente aprovação, na Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania da Câmara de Deputados, do Projeto de Lei 3.688/2000, que propõe a inserção de assistentes sociais e psicólogas/os no quadro de profissionais da Educação em cada Unidade de Ensino. Atualmente segue para votação na plenária da Câmara e, se aprovado, seguirá para sanção presidencial. A aprovação deste Projeto de Lei é de suma importância para a consolidação da profissão nesta política, uma vez que as equipes multiprofissionais podem atuar na mediação das relações sociais/institucionais em articulação com as políticas setoriais e na melhoria da qualidade da política educacional.

Desta forma, cabe ao Serviço Social o desenvolvimento de ações socioeducativas, que identifiquem a educação como política social com o compromisso de garantir os direitos sociais na construção de uma educação pública de qualidade, que vise ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Belo-Horizonte: 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Serviço Social e Política Educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Palestra proferida no I Encontro de assistentes sociais na área da educação, no dia 28 de março de 2003. Belo Horizonte.

AMARO, S. **Serviço Social na Educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3issarticles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BATTINI, O. **Assistência Social Constitucionalização. Representação Práticas**. São Paulo: Veras, 1998.

BARROCO, M.L.S. **A moralização da questão social e o neoliberalismo**. 8º CBAS. Cadernos de Comunicações. Salvador, 1995.

BOLORINO, E. C. M.. **Educação e Serviço Social**: elo para construção da cidadania. São Paulo: PUC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.364**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. MEC/SEF, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_Brasil1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2010. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), Brasília, 2012.

CORRÊIA, M. A. **Orientações curriculares Municipais de Balneário Camboriú**. Educação Infantil. Camboriú: Nova Letra, 2011.

FERNANDES, M. Z. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato**. **Educar em Revista**, n. 43,

p. 257-263, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a17.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. Fortaleza: Cress, 1997.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez, 2005.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de (org). **Educação infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, E. B. C. **Serviço Social: mediação escola e sociedade**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca: 2001. Disponível em: <<http://www.unitoledo.br>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIANA, M. C. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. **Revista Serviço Social e Sociedade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

SANTOS, A.M. **A Escola como espaço de atuação para o Assistente Social: trabalhando com grupos**. Trabalho Final de Graduação – TFG. Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, 2005.

REFLEXÕES ACERCA DA INTERFACE DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BPC NA ESCOLA

Francislaine Caetano Gardiano¹

Carla Andreza Kelade Mezzina²

INTRODUÇÃO

No Brasil, a trajetória histórica da política educacional obteve avanços após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo a educação como direito social. Estas legislações delimitaram o dever do Estado em prover o ensino fundamental obrigatório (inclusive àqueles em idade cronológica não condizente com a faixa etária prevista); escola gratuita (localizada próxima à residência); e que o aluno tenha igualdade de condições para acesso e permanência na instituição de ensino.

Diante dos avanços obtidos, houve a necessidade de detalhar o direito social à educação mediante a reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394/96), a qual determinou o dever constitucional do Estado em prover educação especial na rede pública de ensino e quando necessário, disponibilizar serviços de apoio especializado, objeto de estudo deste artigo.

O interesse de abordar a temática advém das inquietações epistemológicas do cotidiano profissional das autoras, instigando a construção de conhecimento para compreensão do direito ao acesso à educação às pessoas com deficiência, crianças e adolescentes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O conteúdo deste trabalho foi organizado em itens que retratam uma breve contextualização histórica sobre a Política Educacional no país. Contemplou abordagens para reaver aspectos da historicidade da Educação Especial brasileira. Ressaltou ainda pressupostos para subsidiar reflexões acerca do Benefício de Prestação Continuada na Escola atrelada ao direito à educação.

POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Na década de 1920 a reconfiguração do Estado era vista como necessária pelos interesses políticos, justificando que a sociedade carecia de escolaridade para se inserir no contexto do trabalho urbano.

1 Assistente Social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Município de Nuporanga/SP e mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca. E-mail: fcg0@msn.com.

2 Assistente Social do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais e mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca. E-mail: carlakelade@hotmail.com.

Sendo assim, a década de 1920 apresentou-se como um período de intensas lutas em que as forças políticas regionais sobrepuseram as ações designadas pelo governo central, intensificando, no caso das políticas educacionais, movimentos por reformas estruturais. Conforme expresso por Freitas e Bicas (2009, p. 41) “[...] entendida como doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação.”

Torna-se importante sinalizar sobre os documentos construídos nos anos de 1924 (inquérito coordenado por Vicente Licínio Cardoso) e de 1926 (inquérito coordenado por Fernando de Azevedo e financiado pelo jornal Folha de São Paulo), os quais retrataram a análise das ações republicanas no campo da educação e a reivindicação para que o Estado assumisse as reformas educacionais como questão pública.

Pode-se considerar como marco na história da educação brasileira, a revisão constitucional de 1926, haja vista propor a abrangência nacional para a educação primária de forma obrigatória e gratuita. Todavia, avalia-se que, em um primeiro momento, os resultados mostraram-se frágeis para o acesso da coletividade como direito social.

Embora os avanços registrados na revisão constitucional, observa-se contradição entre a noção de direito social e a redução deste direito para atender os interesses do capital (reforçou a ideia de civismo e o desenvolvimento do país).

No cenário político da década de 1920, ainda se fazia presente obstáculos para a expansão da cidadania advindos de herança do Brasil Colônia. Havia extensas propriedades rurais em diversas regiões do país, constatando a presença preponderante da população na área rural e a economia era basicamente agrícola.

O processo de urbanização acontecia de forma lenta e apenas em algumas capitais como São Paulo e Rio de Janeiro. Em 1920, “[...] a industrialização também se concentrava nas capitais com destaque para o Rio de Janeiro, ainda a cidade mais industrializada do país, e para São Paulo, que se transformava no principal centro industrial.” (CARVALHO, 2002, p. 58).

Observa-se que na década de 1930, a intensificação do processo de urbanização e a abertura de postos de trabalho nas indústrias, desencadeando o êxodo rural, que modificou a forma de organização das famílias. Em contrapartida, o processo descrito repercutiu na variação dos níveis de assalariamento e na inserção da mulher no mercado de trabalho.

Dessa forma, a industrialização trouxe mudanças na estrutura social e na organização das famílias. Neste momento, a família passa a sofrer influência do sistema de produção vigente, submetendo-se a extensas jornadas de trabalho, impedindo que os pais acompanhassem efetivamente o desenvolvimento dos filhos.

Segundo Carvalho (2003, p. 75), “[...] a divisão sexual do trabalho e as relações de autoridade e poder são ordenáveis segundo o padrão cultural hegemônico ou então podem ser redefinidas no curso da vivência doméstica.”

No âmbito educacional, durante o governo Vargas (1930-1945), o país vivenciou períodos de desenvolvimento por meio de ações de uniformização da estrutura educacional, o que refletiu nas décadas posteriores.

O governo Vargas ficou conhecido por suas inovações, rigores e desmandos, refletindo na política educacional do país. Criaram-se os Ministérios da Educação e da Saúde e o Conselho Nacional de Educação, órgãos responsáveis pela reorganização do Ensino Primário, Secundário e Superior.

O governo, com as iniciativas tomadas no campo educacional na abertura da década de 1930, não deixava dúvidas de que o Brasil iniciava uma nova era em termos de ação estatal. As forças das ações estatais que estavam em andamento era a maior evidência de que o Estado não permanecia aguardando a voz dos educadores para deliberar. Ao contrário, nos condomínios do Estado, as lideranças trazidas para as teias da malha governamental já se apropriavam de propostas educacionais identificadas com setores com os quais o governo mantinha diálogo aberto e também com outros setores com os quais era conveniente demonstrar “gestos de escuta”. (FREITAS; BICAS, 2009, p. 73).

A promulgação da Constituição de 1934 representou uma nova fase no país, com vistas a melhorar as condições de vida da população com a criação de leis sobre a educação, saúde, trabalho e cultura e substituiu a Constituição que vigorava desde 1891. Torna-se notório que o período para a construção do novo texto constitucional marcou-se por intensa articulação e disputa política.

No campo educacional, evidenciou a obrigatoriedade do Estado em destinar parte do volume orçamentário ao financiamento da política educacional e a responsabilidade da União traçar diretrizes sobre a educação nacional.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. (BRASIL, 1934).

Os avanços da política educacional obtidos no texto constitucional de 1934 sofreu restrições após o golpe militar em 1937, através de uma nova Constituição. O golpe de 1937 retratou a articulação de interesses para assegurar a permanência ou se chegar ao poder. “De 1937 a 1945 o país viveu sob um regime ditatorial civil, garantidos pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres de enchiam de inimigos do regime.” (CARVALHO, 2002, p. 109).

É inegável a existência de retrocesso na política educacional com a Constituição Federal promulgada em 1937, por tratar a configuração da educação de forma autoritária, uniformizante, por meio da valorização intensa do patriotismo e atribuição da ação educativa proveniente da família.

Somente com a Constituição Federal de 1946 que se resgatou o princípio da responsabilidade do Estado pela educação pública brasileira, definindo diretrizes para todo o território nacional, assim como reconquistas de direitos civis e políticos obtidos anteriormente ao golpe em 1937, os quais representavam indiretamente os reflexos do contexto educacional que se apresentava no país.

O voto foi estendido a todos os cidadãos, homens e mulheres, com mais de 18 anos de idade. Era obrigatório, secreto e direto. Permanecia, no entanto, a proibição do voto do analfabeto. A limitação era importante porque, em 1950, 57% da população era analfabeta. Como o analfabetismo se concentrava na zona rural, os principais prejudicados eram os trabalhadores rurais. (CARVALHO, 2002, p. 145).

Destaca-se uma conquista obtida em 1948 referente à articulação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação organizado por um grupo de assessores do Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani. Entretanto, a promulgação desta Lei apenas ocorreu em 1961, originando a Lei nº. 4.024/61.

[...] o que assistimos a partir daquele contexto foi a diluição do tema educação na lógica da economia. Uma perda paulatina dos contornos próprios conduziu questões educacionais àquilo que podemos designar por “economicismo”, expressão que quer indicar que as finalidades da educação foram assumindo contornos desenhados unicamente em função das chamadas “demandas do desenvolvimento”. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 137).

O desenvolvimento econômico do Brasil alcançou índices significativos na década de 1950, e consequentemente influenciou a política educacional sob a lógica da economia, ou seja, a educação foi direcionada de acordo com as demandas do desenvolvimento do sistema econômico.

A oferta de vagas ao ensino primário em escolas públicas crescia desde a década de 1930 motivadas pelas diretrizes determinadas pela União, e asseguradas na Constituição em vigência e pelo cenário internacional. No entanto, fazia-se presente índices consideráveis de evasão escolar.

O governo almejava transparecer que o compromisso com a igualdade social, com a universalização dos direitos e com a democracia deveria ser garantido pela educação a sua população. O que se notava era uma dualidade: a educação brasileira não conseguia atingir metas básicas estabelecidas. (FREITAS; BICCAS, 2009).

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), os movimentos populares organizados em prol da educação também foram reprimidos e silenciados, propagando-se à população que a escolarização contribuiria para o desenvolvimento econômico do país.

A educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho, mas os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada. (SCHULTZ, 1973 *apud* FREITAS; BICCAS, 2009, p. 276).

Os governos militares caracterizaram-se por retrocessos, avanços e ambiguidades, ampliando-se os direitos sociais e ao mesmo tempo, restringindo os direitos políticos.

Neste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu modificações (Lei nº 5.692/1971), introduzindo reformas no ensino primário e no secundário. Pontuou também, a profissionalização no ensino médio (exigência para atender as demandas do capital).

As reformas propostas estabeleceram que o primeiro grau corresponderia a oito anos de es-

colarização obrigatória (antigo ensino primário e ginásial), tendo como obrigatoriedade os primeiros quatro anos do ensino primário; o segundo grau passou a ser composto por três anos de escolarização e o ensino superior denominou-se terceiro grau. (FREITAS; BICCAS, 2009).

O processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxeram inovações na política educacional vigente por meio do dever do Estado em prover o ensino fundamental obrigatório, inclusive àqueles em idade cronológica não condizente com a faixa etária determinada na década de 1960 (de 07 a 14 anos).

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2.º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a revogação da Lei nº6.697/1979 (Código de Menores), tratou-se, nesta legislação, a educação como direito social, delimitando que as crianças e os adolescentes precisam ter garantidos: escola gratuita, localizada próxima à residência, e que o aluno tenha igualdade de condições para acesso e permanência na instituição de ensino.

O ECA parece concluir a *obra inacabada* da Constituição de 1988, de garantir proteção integral à infância e adolescência. Juntos eles oferecem um arcabouço legal que proporciona condições privilegiadas para que crianças e adolescentes acessem as instituições escolares e se desenvolvam plenamente nessa área: diversos direitos são garantidos, bem como a possibilidade de requisitá-los administrativamente pelo Conselho Tutelar ou judicialmente; são previstas sanções para a família (penas pecuniárias por infração administrativa) e para o Estado (ação de responsabilidade, multas pecuniárias) nos casos de violação de direitos por ação ou omissão. (MOREIRA; SALES, 2015, p. 189).

Diante dos avanços advindos na Constituição Federal houve a necessidade de detalhar o direito social à educação mediante a reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), reconhecendo o direito público de buscar mecanismos jurídicos para assegurar seus direitos ao ensino obrigatório.

Outro fator significativo apresentado por esta legislação relaciona-se à Educação Infantil e ao Ensino de Jovens e Adultos, integrando-os à Educação Básica conforme exposto no art.4º da Lei nº 9.394/96: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.”

A legislação aprovou a organização de grupos não seriados de acordo com a idade ou compe-

tência, com o intuito de enfrentar à repetência e à evasão, expresso no art. 23º da Lei nº 9.394/96. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

Por outro lado, as reformas que originaram transformações na política educacional brasileira contribuíram para reforçar o papel mínimo do Estado e atribuir a responsabilidade para a escola. Segundo Santos (2013, p. 624), “[...] as mais recentes políticas públicas educacionais, portanto, têm proposto ações condizentes às novas exigências sociais de focalização das ações nas escolas, especialmente relacionadas a essa gestão do tempo.”

Dessa forma, ao retomar a historicidade da política educacional brasileira depara-se com desafios revelados no século XXI, objeto imprescindível para refletir sobre o contexto da educação especial no país. Para contribuir com a discussão proposta neste estudo referente à efetivação do direito social à educação à crianças e adolescentes, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, abordaremos o histórico da educação especial pela análise da legislação brasileira.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Reportando a temática abordada no desenvolvimento deste estudo, os aspectos da historicidade da Educação Especial no país devem ser revistos, pautando em três períodos que se visualiza no contexto internacional. Inicialmente, houve a ausência total de atendimento e as pessoas com deficiência viviam em condição de abandono. Num segundo estágio, presencia-se o contexto de institucionalização, a pessoa com deficiência era segregada em instituições residências; e no final do século XIX e início do século XX, criaram-se escolas de educação especial e classes especiais em escolas públicas.

Na contemporaneidade, há um processo mundial marcado pela política de inclusão da pessoa com deficiência, o que possibilita refletir que a estrutura política, econômica e social determina as condições ofertadas à Educação Especial.

No Brasil, a história da Educação Especial diferenciou-se do contexto internacional (MIRANDA, 2008). Os governantes mostraram-se omissos até a década de 1950, articulando posteriormente o desenvolvimento de escolas e de classes especiais em escolas públicas, o que reforçou o estigma e a segregação da pessoa com deficiência.

A criação das instituições, na cidade do Rio de Janeiro, o “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, representou imprescindível avanço para estabelecer reflexões sobre a educação especial e proporcionar um espaço para atendimento às pessoas com deficiência. “Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.” (MIRANDA, 2008, p. 31).

As ações em prol à Educação Especial anteriores a 1950 mostraram-se tímidas, observando-se que a deficiência mental era abordada de acordo com a perspectiva social de cada momento histórico.

Nota-se o predomínio de reconfigurações com a educação básica decorrentes das elevadas taxas de analfabetismo, atrelando-se a necessidade de proporcionar o desenvolvimento industrial do país.

Entre o final da década de 1950 e início de 1960, registrou-se aumento considerável de instituições para o atendimento de pessoas com deficiência como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais. Verifica-se a expansão das instituições privadas e sem fins lucrativos, desenvolvendo ações que retratam a frágil participação do Estado.

Conforme exposto por Miranda (2008), somente em 1957 o governo sinaliza em âmbito nacional campanhas sobre o atendimento aos indivíduos com deficiência, culminando no aumento de classes especiais em escolas regulares públicas, inclusive para deficiência mental leve.

Ao referir-se às legislações que tratam sobre a política educacional no país, nota-se que em 1971 a educação especial foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) em apenas um artigo: “Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.”

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por intenso movimento de lutas sociais em prol à garantia dos direitos sociais da população marginalizada diante das extremas desigualdades geradas pelo sistema político-econômico.

No âmbito da educação especial, a promulgação da Constituição Federal de 1988 assegurou o direito universal da educação, reforçando este princípio com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (nº. 9.394/96). A LDB expressou avanço significativo para Educação Especial sendo elencado por Miranda (2008, p. 36): “A extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.”

Apesar do frágil cumprimento dos indicadores propostos pela LDB (nº. 9.394/96) na prática do cotidiano escolar, esta lei infraconstitucional pontuou, no Capítulo V, diretrizes para a Educação Especial prevendo o dever constitucional do Estado em prover educação especial na rede pública de ensino e quando necessário, disponibilizar serviços de apoio especializado e, também, objeto de reflexão deste estudo: o Benefício de Prestação Continuada na Escola, apresentando no artigo 59º, § V, desta Lei: “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.

Para a concretização do percurso metodológico proposto, realizou-se levantamento bibliográfico sobre o BPC na Escola, tratando sucintamente aspectos que esclarecem sobre o surgimento do Benefício de Prestação Continuada no país e o acesso destes beneficiários ao direito social à educação.

O BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para desenvolvimento da temática proposta torna-se essencial a apreensão de alguns pressupostos que subsidiarão as reflexões acerca do benefício atrelado ao direito à educação. Assim, é importan-

te recordar que benefícios não contributivos são parte da Política de Assistência Social, preconizados pela Constituição Federal de 1988. De extrema importância, no que fiz respeito à garantia dos direitos sociais. Remete-se ao tripé que a mesma Constituição inseriu no país, a Seguridade Social, composta pela Saúde, em âmbito de acesso universal, a Previdência Social, que seu acesso dar-se-á mediante contribuição e a Assistência Social, disposta a quem dela necessitar, através de benefícios, programas e demais recursos pertinentes.

Anterior a este cenário, o governo brasileiro criou em 1974 a Renda Mensal Vitalícia (RMV), regida pela Lei nº 6.179 de 1974, essa renda era destinada aqueles que eram incapazes para o trabalho e dependiam de alguém ou da família para sua manutenção, e que a renda familiar não ultrapassasse 60% do salário mínimo. As pessoas que tinham direito eram idosas acima de 70 anos ou mais e os considerados “inválidos”, que não tinham condições de estarem no mercado de trabalho.

Mesmo após a Constituição Federal de 1988, a RMV, continuou fazendo parte dos benefícios da previdência social, pois, o artigo 203 da Constituição garantiu um benefício que ainda não estava regulamentado e dava margens para permanência da RMV até então gerida pela previdência social.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC), que extinguiu a RMV, é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, faz parte da Política de Assistência Social, sendo integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e operacionalizado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), porém só foi regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social no ano de 1993 e passou a caracterizar-se como Benefício da Assistência Social, restando apenas à previdência social sua operacionalização.

O BPC é garantido a toda pessoa idosa com 65 anos ou mais, disposto também no Estatuto do Idoso e a pessoa com deficiência disposto pela Lei nº 12.470, de 2011, que alterou o artigo 20 da Lei nº 8.742/93 – LOAS, no que se refere ao conceito de pessoa com deficiência, que conceitua através do Decreto nº 7.617, de 17 de novembro de 2011, como “Aquele que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2011).

E que não tenha condições de prover seu sustento e nem sua família, sendo que a renda per capita familiar não ultrapasse $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente. Vale ressaltar que o Estatuto do Idoso já exclui a consideração do benefício como cálculo de renda, ou seja, caso mais de uma pessoa idosa da família atenda os critérios, pode realizar o processo para sua concessão, porém as pessoas com deficiência ainda lutam para que também o benefício, no caso de mais de uma pessoa com deficiência na família, não seja computado no cálculo da renda. Além de que, diferente da RMV, o BPC não é vitalício.

Mesmo com os respaldos que a lei garante, existem críticas muito pertinentes ao benefício, considerando seu avanço, mas levantando pontos importantes quanto à proposta, à operacionalização, e à efetividade.

Gomes (2004, p. 195) retrata que apesar de ter sido um avanço, tanto para a Política de Assistência Social, quanto para o Sistema de Proteção Social, o BPC, restringe-se a criteriosa seletividade, e também a centralidade da família, que em seu fator negativo assume muitas vezes espaço de subsidiar algo que o Estado não tem conseguido garantir.

Todavia, na análise do benefício na mesma obra, Sposati (2004, p. 126) retrata que “O BPC é um mínimo social enquanto se constitui em um dispositivo de proteção social destinado a garantir, mediante prestações mensais um valor básico de renda às pessoas que não possuam condições de obtê-la, de forma suficiente, por meio de suas atividades atuais ou anteriores.”

E que, “Receber, acessar um benefício social como um direito constitucional, independente do vínculo de trabalho, é, sem dúvida, um marco significativo na extensão do contrato social brasileiro. Este, e talvez só este, seja ‘o grande caráter inaugural desse benefício’.” (SPOSATI, 2004, p. 129).

Dessa forma, em análise abrangente, e como todo benefício e programa existem os prós e contras que cerceiam sua implementação e efetividade, mas que é importante sua contribuição na renda mensal dos beneficiários e “[...] que embora restrito e incerto [...] o Benefício de Prestação Continuada significa um mínimo vital, indispensável para a sobrevivência dos que dele usufruem.” (SPOSATI, 2004, p. 231).

Além de ter significado um avanço nos direitos sociais, o BPC também simboliza progresso no quesito da proteção social às pessoas idosas e pessoas com deficiência, consideradas partes prioritárias e integrantes da proteção social, uma vez que, estão incluídas na vulnerabilidade social, expressão da questão social, que envolve desde a manutenção e garantia de seus direitos até a inclusão social.

Sendo assim, para seu aperfeiçoamento e maior alcance, o BPC tem criado outros programas que auxiliem seus beneficiários a alcançarem seus direitos, como mostra Gardiano (2013, p. 26)

[...] outros projetos e programas estão sendo implementados na perspectiva do BPC, em 2007 foi criado o BPC na Escola, programa que consiste em monitorar e acompanhar as pessoas com deficiência que são beneficiárias para analisar possibilidades de acesso e permanência no ambiente escolar, esse é direcionado às PCD's com até 18 anos e consiste na articulação no MDS com o Ministério da Educação (MEC), a Saúde e a Assistência Social. Neste serviço o trabalho do MEC é essencial, pois, o mesmo ajuda na identificação para inclusão no programa.

Em agosto do ano de 2012, através da Portaria Interministerial número 2 de 2012, foi criado o BPC Trabalho, um programa articulado ao Programa Nacional do Acesso ao Mundo do Trabalho (ACESSUAS) que consiste em ações de mobilização e encaminhamento de pessoas em situação vulnerável que possam ser direcionadas a cursos profissionalizantes, de capacitação ou qualquer outra que envolva ações produtivas. Tem como público alvo as pessoas com deficiência beneficiárias acompanhadas pelos CRAS's.

A implantação do Benefício e os demais programas criados sucessivamente são válidos e de certa forma contribuem para aqueles que não possuem renda, por não serem contribuintes da previdência social, terem algumas condições ainda que básicas e mínimas de prover seu sustento, ainda que seja um benefício focalizado, o atendimento específico acaba por atender o público respectivo.

Neste trabalho, como já mencionado, será abordado o BPC na escola; sabe-se então que o BPC na Escola é um programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência que são beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social e que de acordo com estudos de Caiado (2014, p. 245):

Em 2007 foi realizado o primeiro cruzamento entre bases de dados do Ministério da Previdência Social e do Ministério da Educação. Esse estudo mostrou que entre os 340.536 beneficiários do BPC, pessoas com

deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados em escolas, ao passo que 239.962 (70,47%) não tinham registros no sistema regular de ensino.

Essa conexão dos dados dos Ministérios possibilitou a análise de que a maior parte dos beneficiários do BPC com deficiência não acessavam a escola, o que gerou preocupação de demais políticas intersetoriais, que foram envolvidas no processo de descobrir qual era a barreira que essas crianças e adolescentes enfrentavam para acessar a educação. Entre os envolvidos estão: o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), sendo que, para um trabalho efetivo, ambos atuam envolvendo os entes federativos nos compromissos de consolidar a proposta do programa.

Oriundo da Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, de acordo com MDS, o programa “BPC na Escola” foi criado para garantir o acesso e permanência de crianças e adolescentes com deficiência à escola, atendendo a faixa etária prioritária de 0 a 18 anos, contribuindo para dirimir as desigualdades e aumentar a inclusão social, uma vez que, realiza trabalho intersetorial com a educação, a saúde, assistência social e os direitos humanos.

O MDS, em seu site³, aponta que o programa é estruturado por 04 eixos principais, que consistem em:

- 1) identificar, entre os beneficiários do BPC até 18 anos, aqueles que estão na escola e aqueles que estão fora da escola;
- 2) identificar as principais barreiras para o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;
- 3) desenvolver estudos e estratégias conjuntas para superação dessas barreiras;
- 4) manter acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao programa.

E garante que,

[...] a participação no programa viabiliza o cumprimento da legislação vigente, que assegura direitos às pessoas com deficiência desde promulgação da Constituição Federal de 1988, abrindo assim mais uma possibilidade de estados, Distrito Federal e municípios demonstrarem seu compromisso com esse segmento. Nesse sentido, o sucesso do programa BPC na Escola é seu desenvolvimento em consonância com as demais ações do Programa de Inclusão das Pessoas com Deficiência e com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando as ações não só das políticas de assistência social, como setoriais, com vistas a garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes beneficiários do BPC. (MDS, 2011).

Existem desde o ano de 2007 e o último realizado em 2011, encontros dos Ministérios para ava-

3 Informações citadas disponíveis para consulta em <<http://www.mds.gov.br>>.

liação e promoção de ações que contribuam para romper as barreiras que ainda distanciam as pessoas com deficiência do acesso à educação.

O BPC, nesse sentido, apesar de se configurar como um benefício com critérios de elegibilidade e repasse de valores seletivos, integra uma rede de proteção social baseada em políticas públicas em que o Estado é responsável por atender as demandas sociais, promovendo a garantia da cidadania das pessoas com deficiência pobres no país. (SANTOS, 2011, p. 793).

O Ministério da Educação articula-se ainda com a Secretaria da Educação Especial o que respalda ainda mais o programa e permite a viabilização do acesso à educação das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, como referido no *BPC na Escola (2011, p. 05)*, documento orientador do programa, também disponibilizado no site do MDS,

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, discutiu as Políticas Intersetoriais de Educação, Saúde, Direitos Humanos e Assistência Social que favorecem a Inclusão Escolar, durante o Seminário sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação Inclusiva, realizado em parceria com o Ministério Público.

Nesta oportunidade, [...] apresentaram os avanços alcançados e os desafios existentes no processo de eliminação das barreiras que impedem o acesso e a permanência dos beneficiários com deficiência na escola.

Essa prática da intersectorialidade que o programa dispôs e permitiu tem contribuído significativamente para possibilitar o acesso de crianças e adolescentes nas escolas. O programa, de acordo com levantamento do MDS em 2010, já conseguiu viabilizar além do acesso aos beneficiários à educação, recursos que possibilitem sua permanência, tanto materiais quanto capacitação profissional para que o atendimento não se dê somente na ação, mas seja efetivo.

Os resultados observados neste mesmo ano, já demonstraram diferente realidade em comparação com o pareamento inicial de dados, como se observa na seguinte tabela:

Pareamento de Dados	2007	2010
Beneficiários Identificados do BPC – Pessoas com Deficiência de 0 a 18 anos	340.536	435.298
Na escola	100.574 (29,53%)	229.017 (52,16%)
Fora da escola	239.962 (70,47%)	206.281 (47,38%)

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras. Dados retirados do Documento Orientador do BPC na Escola, disponibilizado no site de Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

Dessa maneira, vislumbra-se que sua contribuição está presente tanto no acesso ao direito à educação quanto no acesso aos direitos sociais, uma vez que, o direcionamento da agenda política inclui-se

no âmbito de atender integralmente as pessoas com deficiência, utilizando da intersectorialidade, como visto, e de políticas que apontem aos seguimentos que se encontram em maior vulnerabilidade social. Onde “A deficiência é um tema desafiante para as políticas públicas por estar articulada com mercado de trabalho restritivo e fragilidade das políticas sociais para a garantia de cidadania dessa parcela da população.” (SANTOS, 2011, p. 791).

Assim, é nítida a crescente demanda de beneficiários e de sua inserção na educação, resultados positivos para o programa, que continua angariando metas e objetivos através de ações programadas em biênios, que envolvem a melhoria na qualidade do ensino ofertado e a destinação com maior atenção aos recursos financeiros para subsidiar esse acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reportando-se ao aporte teórico reconstruído com este trabalho, visualizam-se considerações acerca do BPC na escola enquanto possibilidade de garantia do acesso à educação das pessoas com deficiência.

O resgate da historicidade da política social de educação propiciou processo reflexivo sobre a universalização do acesso à educação básica, possibilitando questionar sobre a materialização deste acesso às crianças e aos adolescentes, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada.

No que diz respeito à educação, tem-se ainda a construção e reconstrução das formas de ensino, trazidas também pela Lei de Diretrizes e Bases e pelo Plano Nacional de Educação ao nortear as propostas educacionais contemporâneas.

Por outro lado, o resgate da historicidade da política educacional brasileira indicou a frágil participação do Estado quanto à garantia da educação especial as pessoas com deficiência, bem como, a influência do sistema político, econômico e social vigente nas conquistas obtidas na política educacional.

Nos direitos da pessoa com deficiência, há alguns avanços recentes, o BPC pode ser considerado um avanço no sentido que resguarda e contribui, mesmo que mínimo, para aporte na renda. Cabe salientar, que recém-nascido, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que reafirma o direito à educação das pessoas com deficiência e também à concessão do BPC.

Com o implemento do programa BPC na escola, a articulação da Assistência Social com a Educação e demais políticas intersectoriais, incentiva a inclusão social, promovendo um salto nas barreiras do acesso à educação ou pelo menos usando estratégias que viabilizem a garantia deste direito.

Os dados quantitativos, ora apresentados neste estudo, evidenciam que têm sido satisfatórias suas ações, todavia se faz imprescindível a continuidade do planejamento para a construção de ações conjuntas com vistas a auxiliar na superação das barreiras sociais que impossibilitem às pessoas com deficiência ao acesso à educação.

No momento, essa ação é exclusiva aos beneficiários do BPC, porém, não se descarta seu uso como modelo/estratégia para a inclusão social e o acesso à educação das pessoas com deficiência no país.

É certo que o primeiro passo foi iniciado e ainda há muito que se caminhar, as novas propostas e consolidação dos direitos é que se espera no percurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **BPC na Escola Documento orientador**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/bpc_escola_documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Lei n. 12.470, de 31 de agosto de 2011**. Acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 7.617, de 17 de novembro de 2011**. Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno et al. **Deficiência e Desigualdade social: o recente caminho para a escola.** *Cad. CEDES*, v. 34, n. 93, p. 241-260, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200241&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Mauriliane de Souza. **História Social da Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GARDIANO, Francislaine Caetano. **O impacto do Benefício de Prestação Continuada na vida do idoso: um estudo realizado com idosos do Centro de Referência da Assistência Social do município de Orlandia/SP.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, 2013.

GOMES, Ana Lígia. **O Benefício de Prestação Continuada: uma trajetória de retrocessos e limites – construindo possibilidades de avanços?** In: SPOSATI, Aldaíza. (Org.). **Proteção Social de Cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal.** São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** *CADERNOS de História da Educação*. Campinas, n. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/1880/1564>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas?** *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 16, p. 787-796, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700009>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

MOREIRA, Adriano; Salles, Leila Maria Ferreira. **O ECA e a concretização do direito à educação básica.** *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 177-198. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/issue/view/187/showToc>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. **Proteção Social de Cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal.** São Paulo: Cortez, 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E REDE DE ATENDIMENTOS PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Isadora González Marchesini¹

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do Brasil trouxe, entre outros aspectos, o estabelecimento de uma nova forma de organização pautada na descentralização política, que culminou para o reconhecimento do município como um ente federativo, juntamente com os estados, a União e o Distrito Federal. Com isso, o município passou a ter maior independência política e econômica para promover as políticas públicas de sua responsabilidade, como: saúde, educação, assistência social, cultura, moradia, saneamento, transporte e meio ambiente; sempre contando com o apoio do Estado e da União (BUCCI, 2001).

As políticas públicas englobam uma gama de serviços oferecidos para a população que, quando se apresentam de maneira integrada, podem receber o nome de rede de atendimentos ou rede de apoio. Assim, será adotado o conceito de rede de atendimentos ou rede de apoio como sendo

[...] um conjunto de ações propostas por diferentes agentes ou instituições, cujas características são: ter objetivo comum e se constituir pela articulação e cooperação de serviços e profissionais, em que a relação destes se estabeleça sem distinção valorativa entre as diferentes áreas de conhecimento. (ANDRADE; BENDINELLI; PRIETO, 2012, p. 17).

O presente estudo visa identificar e analisar as principais necessidades relativas aos atendimentos, nas áreas de educação especial, saúde e assistência social, oferecidos na rede para os alunos com deficiência.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), através do relatório mundial sobre deficiência (2012), afirma que as pessoas com deficiência podem, durante a vida, necessitar de diferentes serviços de intervenção, desde os mais simples e baratos até os mais complexos e caros, portanto os dados relativos às necessidades de atendimentos realizados ou não realizados é fundamental para auxiliar na avaliação e implementação de programas e políticas públicas.

Em virtude da importância das políticas públicas, é imprescindível obter uma maior compreensão sobre a rede de atendimentos, portanto serão abordados separadamente os atendimentos das áreas de educação especial, saúde e assistência social, voltados para os alunos com deficiência.

¹ Assistente social formada pela UNESP/Franca e mestranda no curso de Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: xyzisa@hotmail.com.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, define-se por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização além de realizar o atendimento educacional especializado e disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento. (BRASIL, 2008).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem-se assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que ele “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.” (BRASIL, 2011).

Portanto o AEE se constitui como um atendimento da área da educação especial que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

SAÚDE

Na área da saúde uma das leis mais importantes é a lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, denominada Lei Orgânica da Saúde (LOS), que tem como princípios: universalidade de acesso em todos os níveis de saúde; integralidade de assistência, apresentada como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, preservação da autonomia das pessoas; igualdade de assistência à saúde, divulgação e direito à informação sobre a saúde; participação da comunidade; descentralização político-administrativa; integração das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico; conjugação dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos; e capacidade de resolução e organização dos serviços públicos (LOS, 1990).

A LOS determina as ações direcionadas aos serviços de saúde tanto públicos quanto privados, portanto ela estabelece os objetivos, os princípios, as diretrizes e as atribuições do Sistema Único de Saúde (SUS) que deve atender a todos os níveis de complexidade (simples, média e alta) (LOS, 1990).

O estudo desenvolvido por Pintor, Llerena Jr. e Costa (2012) destacou a relevância do diálogo entre a educação e a saúde. O estudo se baseia na experiência de intersetorialidade entre essas áreas na Rede Municipal de Ensino de Niterói, no Rio de Janeiro, que buscou promover programas e projetos internos a fim de subsidiar escolas e professores com o atendimento complementar de saúde voltado para os alunos com deficiência. Foi feito um convênio entre a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) - que desenvolve serviços nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e serviço social de forma inter e multidisciplinar - e a Secretaria e a Fundação Municipal de Educação de Niterói (SME/FME). O convênio foi realizado de 2006 a 2009, sendo atendidos 100 alunos com deficiência por ano, foram dadas orientações às famílias e os professores participaram de um curso para capacitação na área de saúde. (PINTOR; LLERENA JR.; COSTA, 2012).

Os resultados do estudo apontaram melhora no desempenho escolar dos alunos atendidos, aquisição por parte dos professores de maiores conhecimentos sobre a saúde desses alunos e satisfação dos atendimentos por parte das famílias. Porém, um dos problemas identificados foi o número crescen-

te de encaminhamentos feitos pelos profissionais das escolas para atendimentos de saúde, parecendo, segundo as autoras, que os profissionais acreditavam que alguns dos problemas pedagógicos e de aprendizagem pudessem ser resolvidos pelo setor de saúde. Por fim, o estudo estimulou o aumento da capacidade de interlocução entre os profissionais da saúde e da educação. (PINTOR; LLERENA JR.; COSTA, 2012).

Portanto, os profissionais da saúde devem atuar como parceiros da escola na atenção ao aluno com deficiência, no intuito de auxiliar o professor a refletir sobre algumas formas ou alternativas para estimular as habilidades da criança ou adolescente e para superar possíveis dificuldades de desempenho identificadas do aluno. (ZAFANI; SAMESHIMA, 2011).

Segundo as autoras Pintor, Llerena Jr. e Costa (2012, p. 204), "A integração das áreas da educação e saúde, entre outras como assistência social, trabalho, justiça, é apontada como condição indispensável pelas políticas públicas, mas pouco exequíveis na prática."

É possível notar ainda que os estudos apontam para a importância na qualidade dos serviços prestados as pessoas com deficiência, bem como qualificação profissional e integração com outros atendimentos e com a família ou os responsáveis.

ASSISTÊNCIA SOCIAL

Em relação à área da assistência social o documento Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, de 2009, descreve e explica os serviços ligados a rede socioassistencial. Sendo assim, os serviços da área da assistência social são divididos por níveis de proteção e de complexidade, denominados Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. (BRASIL, 2009).

O serviço de Proteção Social Básica inclui serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e o serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas. (BRASIL, 2009).

O serviço de Proteção Social Especial se divide em média e alta complexidade e inclui o serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); o serviço de Proteção Social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias; serviço especializado para pessoas em situação de rua; serviço de acolhimento institucional; serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências, entre outros. (BRASIL, 2009).

A Proteção Social Básica atua no sentido de prevenir as situações de risco, a Proteção Social Especial de Média Complexidade é voltada para a recuperação de vínculo já fragilizado e enfrentamento da situação de vulnerabilidade social. A Proteção Social Especial de Alta Complexidade diz respeito aos casos em que os vínculos já estão rompidos e a situação de vulnerabilidade social já está instalada, restando apenas o acolhimento. (BRASIL, 2009).

Assim, segundo o Relatório mundial sobre a deficiência, a falta de serviços de assistência pode fazer com que as pessoas com deficiência se tornem extremamente dependentes de suas famílias e com isso impedir que ambas as partes se tornem economicamente ativas e socialmente incluídas. Em todo o

mundo, muitas pessoas com deficiência não tem suas necessidades de suporte totalmente satisfeitas e na maioria dos países os serviços de assistência social ainda não se constituem como parte central das políticas para deficientes, ou seja, ainda existem lacunas nestes serviços. (OMS, 2012).

É importante destacar que o papel da assistência social frente às pessoas com deficiência é assegurar a habilitação e reabilitação e promover sua integração à vida comunitária, além de garantir um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. (BRASIL, 1993).

A Loas prevê a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) que consiste na garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. O benefício só é concedido se a pessoa com deficiência ou idosa comprovar ter renda mensal *per capita* inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo e realizar a avaliação da deficiência e do grau de impedimento, feitos por meio de avaliação social e avaliação médica. O BPC é revisto a cada dois anos e não pode ser acumulado pelo beneficiário com nenhum outro benefício, exceto os de assistência médica. (BRASIL, 1993).

É importante esclarecer que o programa Bolsa Família não é um benefício socioassistencial e sim um programa de transferência de renda da área da assistência social que integra o Plano Brasil Sem Miséria e tem como objetivo beneficiar famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O programa Bolsa Família (PBF) é composto por quatro benefícios concedidos de acordo com a renda mensal *per capita*, para famílias com renda de até R\$ 154,00.

A autora Leite (2011) afirma em seu estudo que o BPC representa para 70% das famílias a única renda da casa e a maioria dos beneficiários não possuem escolaridade ou possuem baixa formação escolar, além disso, 71% são analfabetos, excluídos do acesso ao trabalho. Ainda assim, o estudo mostrou que após a concessão do benefício, a vida das pessoas com deficiência melhorou consideravelmente, pois com o BPC 46% cooperaram para o sustento da família, 22% alegaram melhora na qualidade de vida e também em sua autoestima e 04% participaram de atividades sociais, como passeios, e outros. Portanto, os beneficiários obtiveram importantes mudanças em seu estilo de vida.

É possível notar a interface entre o trabalho do AS, as políticas públicas, dentre elas a da educação, e a rede de atendimentos, quando se observa algumas das competências dos Assistentes Sociais contidas na Lei de Regulamentação da Profissão, são elas: elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais juntamente a órgãos da administração pública, empresas ou entidades; elaborar, coordenar e executar planos, programas e projetos; prestar orientação social à população; identificar recursos e fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa dos direitos de cada indivíduo e planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais. (BRASIL, 1993).

De acordo com Andrade, Bendinelli e Prieto (2012, p. 16), "Defendemos que a educação, por si só, não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público-alvo da educação especial que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social, tais como: saúde, assistência social, qualificação profissional entre outros."

Portanto, nota-se a necessidade da existência de uma rede integrada que ofereça suporte para a escola no que se refere aos atendimentos para os alunos com deficiência.

MÉTODO

Participaram da pesquisa sete responsáveis (*mães 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C*) por filhos com deficiência matriculados no ciclo II do ensino fundamental ou no ensino médio que frequentavam as salas regulares e salas de recursos de duas escolas públicas estaduais (*escola 1* e *escola 2*). Além de duas professoras da sala de recursos (*professora 1* e *professora 2*), sendo cada uma delas responsáveis pelo atendimento da sala de recursos das respectivas escolas.

Dentre os sete alunos, filhos dos responsáveis entrevistados, quatro deles frequentavam a sala de recursos da *escola 1*, e os outros três frequentavam a sala de recursos da *escola 2*. Na *escola 1* existiam três alunos com Deficiência Auditiva (DA) e três alunos com Deficiência Visual (DV) que frequentavam regularmente os atendimentos na sala de recursos. Na *escola 2* eram dez alunos com Deficiência Intelectual (DI) atendidos na sala de recursos.

Para coletar as informações e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi realizada a entrevista semi-estruturada. Foi usado, para compor a entrevista, um roteiro de entrevista com perguntas fechadas, apenas para a caracterização e perfil do entrevistado, e com perguntas abertas, para obter a opinião dos responsáveis pelos alunos, os roteiros utilizados para o(a) professor(a) da sala de recursos e para as mães foram semelhantes.

O estudo se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa. Portanto, procura compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com espaços mais profundos advindos das relações e interações sociais, dos processos e dos fenômenos, características pertencentes à abordagem qualitativa em pesquisas na área de ciências humanas. (MINAYO, 2002). Para a análise das respostas dadas pelos participantes foi utilizada a análise de conteúdo, buscando ressaltar os principais temas presentes. Os resultados foram feitos em categorias e subcategorias para facilitar a compreensão e discussão.

RESULTADOS E ANÁLISE

O quadro a seguir com o perfil das professoras da sala de recursos entrevistadas:

Quadro 1: Professores da sala de recursos entrevistados

Perfil	Sujeito	Professora 1	Professora 2
Idade		45	42
Formação		Pedagogia com habilitação em educação especial na área de deficiência intelectual, pós em Deficiência Auditiva em andamento e cursos na área de DA e DV	Pedagogia com habilitação em educação especial na área de deficiência intelectual e pós em psicopedagogia
Experiência na área		2 outras escolas que trabalhou na sala de recursos por 5 e 9 anos respectivamente	Trabalhou por 8 anos na Apae com vários tipos de alunos, deu aula em escolas municipais e também em 4 escolas estaduais
Tempo que atua na sala de recursos		4 anos	4 anos
Sala de recursos		D. Auditiva e D. Visual	Deficiência Intelectual

Fonte: Própria autora.

Por meio do quadro apresentado, é possível observar que a idade das professoras é próxima e ambas possuem experiências anteriores na área da educação especial, sendo que já tiveram experiência com mais de uma deficiência. As duas possuem a mesma formação inicial variando apenas nos cursos de pós-graduação que fizeram ou estão fazendo, como é o caso da *professora 1*. O quadro 1 ainda mostra que ambas trabalham na atual sala de recursos há, aproximadamente, quatro anos, e que o foco do AEE (Atendimento Educacional Especializado) varia de acordo com a especificidade de cada sala de recursos.

Os quadros a seguir mostram o perfil dos responsáveis pelos alunos:

Quadro 2: Responsáveis dos alunos da escola 1 entrevistados

Perfil	Sujeito	Mãe 1A	Mãe 1B	Mãe 1C	Mãe 1D
Idade		46	40	29	39
Estado civil		separada	solteira	casada	casada
Escolaridade		1º grau completo	2º grau completo	1º grau incompleto	2º grau completo
Pessoas na família		2	4	6	4
Renda		Até 1 SM	Até 1 SM	De 1 a 3 SM	Sem renda no momento

Fonte: Própria autora.

Quadro 3: Responsáveis dos alunos da escola 2 entrevistados

Perfil	Sujeito	Mãe 2A	Mãe 2B	Mãe 2C
Idade		34	37	42
Estado civil		casada	casada	casada
Escolaridade		1º grau incompleto	1º grau incompleto	2º grau completo
Pessoas na família		6	6	4
Renda		De 1 a 3 SM	Até 1 SM	De 3 a 5 SM

Fonte: Própria autora.

Conforme os quadros 2 e 3, observa-se que cinco dentre as sete mães são casadas. O número de pessoas nas famílias varia entre duas e seis, sendo que três das sete famílias são constituídas por seis pessoas, três por quatro pessoas e uma por duas pessoas. O último dado referente ao perfil das famílias diz respeito à renda, fator que variou bastante, pois uma família estava sem renda, porque a mãe afirmou que o marido tinha sido demitido em data recente a entrevista, outras três famílias possuíam renda de até um salário mínimo, duas possuíam renda que variava de um a três salários mínimos e somente uma possuía renda entre três e cinco salários mínimos.

No roteiro de entrevista dos responsáveis pelos alunos foi solicitado um perfil do aluno atendido na sala de recursos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4: Alunos que frequentavam a sala de recursos da escola 1

Perfil	Sujeito	Aluno 1A	Aluna 1B	Aluno 1C	Aluno 1D
Sexo		M	F	M	M
Idade		15	16	15	10
Deficiência		Baixa visão	D. Auditiva e D. Física	D. Auditiva	Desvio no processamento auditivo
Série atual		8ª série/9ºano	1º colegial	1º colegial	5ª série/6ºano
Benefício		Só passe gratuito	BPC	BPC	Bolsa Família

Fonte: Própria autora.

Quadro 5: Alunos que frequentavam a sala de recursos da escola 2

Perfil	Sujeito	Aluno 2A	Aluno 2B	Aluno 2C
Sexo		M	M	M
Idade		11	10	17
Deficiência/dificuldade		Dificuldade de aprendizagem	Estrábico e tem dificuldade de aprendizagem	Síndrome de Prader-Willi
Série atual		6ª série/7ºano	5ª série/6ºano	2º colegial
Benefício		Bolsa Família	Caixa fácil	Não recebe

Fonte: Própria autora.

Os quadros 4 e 5 mostram que entre os sete alunos seis são do sexo masculino e apenas um é do sexo feminino e a idade entre todos varia de nove a 17 anos. Sobre as deficiências ou dificuldades apresentadas, um aluno tem baixa visão, dois são deficientes auditivos, um tem um desvio no processamento auditivo, dois possuem dificuldades de aprendizagem e um possui DI, pois foi diagnosticado com a Síndrome de Prader-Willi². Um dos alunos possui múltipla-deficiência, pois tem DA e deficiência física (lado esquerdo do corpo paralisado) e um dos alunos que possui dificuldades de aprendizagem, é estrábico, o que dificulta também seu desempenho escolar, segundo a mãe. Quatro dentre os sete alunos estão matriculados no ciclo II do Ensino Fundamental e os outros três estão matriculados no Ensino Médio.

O último dado do quadro 5 diz respeito aos benefícios socioassistenciais, e como pode ser visto, dois alunos recebiam o BPC (Benefício de Prestação Continuada), dois alunos recebiam benefícios do PBF, dois não recebiam nenhum tipo de benefício (passe gratuito não entra como benefício, pois é um direito das pessoas com deficiência, independente de renda) e uma das mães respondeu que tem o Caixa Fácil³, entretanto, esse não é um benefício.

EDUCAÇÃO

Os relatos mostraram que apenas dois alunos frequentaram uma escola especial antes de ingressar no ensino regular público, e houve dificuldade, por parte dos pais, em localizar e ter conhecimento da existência de uma sala de recursos que pudesse atender os alunos com deficiência. Os *alunos 1B* (deficiência múltipla, 16 anos) e *1C* (DA, 15 anos) se deslocavam todo dia até a cidade vizinha onde frequentavam a sala de recursos, pois no município onde residiam não havia sala de recursos, para isso

2 Síndrome de Prader-Willi é um distúrbio genético no qual sete genes do cromossomo 15 estão faltando ou não são expressos. O quadro clínico é composto por hipotonia (flacidez), retardo mental leve, hipogonadismo (dificuldade de saciedade), hormônio de crescimento insuficiente, causandobaixa estatura, hiperfagia (aumento excessivo do apetite) e obesidade. A aparência e comportamento são característicos e às vezes pode apresentar perturbação psiquiátrica. Para maiores informações: <<http://www.nature.com/ejhg/journal/v17/n1/full/ejhg2008165a.html>>.

3 Para maiores detalhes: <http://www.caixa.gov.br/Voce/contas/Conta_Caixa_Aqui/index.asp>.

contavam com o transporte da prefeitura para levá-los e buscá-los, entretanto ambos tinham de ir e voltar acompanhados por um responsável, no caso deles a mãe.

A *mãe 1A* relatou que enfrentou algumas dificuldades relacionadas ao transporte, ou seja, ela sempre tinha que levar o filho e buscá-lo nos atendimentos, porém isso dificultava o seu trabalho, dessa forma a *professora 1*, sabendo da dificuldade, ensinou o *aluno 1A* (baixa visão, 15 anos) a ir e voltar de ônibus do AEE, assim que aprendeu passou a ir sozinho para o atendimento.

Os *alunos 2A* e *2B* (dificuldade de aprendizagem, 11 e 10 anos) iam para a escola e para o AEE na companhia das irmãs, segundo as mães. Os demais alunos (*1D* e *2C*) eram levados pelos pais.

Apesar de algumas dificuldades enfrentadas em relação ao transporte e a falta de informações sobre unidades educacionais que possuíam sala de recursos, após a matrícula na sala de recursos as mães relataram ficar bem mais tranquilas e notaram a melhora no desempenho do filho nas disciplinas da escola, ou seja, a sala de recursos, na opinião das mães e professoras, se tornou fundamental para que o aluno conseguisse acompanhar o conteúdo da sala regular.

Em relação às respostas sobre as interações dentro do ambiente escolar, entre famílias e profissionais da escola, as respostas das mães foram todas na mesma direção, elas relataram ter contato frequente com a professora da sala de recursos, aspecto positivo na opinião delas. Em contrapartida, o contato com os professores da sala regular não acontecia da forma desejada, pois o único contato era nas reuniões que a escola estabelecia, geralmente, de fim de semestre, as quais muitos pais não conseguiam comparecer e quando era feita alguma tentativa de diálogo fora do horário da reunião de pais, eles dificilmente eram atendidos.

Alguns aspectos ressaltados na fala das *professoras 1* e *2*, foi em relação aos recursos disponíveis em classe, ambas afirmaram que recebem bastante recurso do estado, como computador, materiais didáticos e jogos adaptados, mas esses materiais não condizem com a faixa etária atendida na sala de recursos ou com a deficiência atendida, por exemplo, as duas afirmaram vir muito material para os alunos com deficiência visual, porém pouco para deficiência auditiva e intelectual, ainda assim, segundo relatos, há um esforço por parte da direção de cada escola para a aquisição de materiais adequados, todo ano é feito pedido de mais material.

SAÚDE

Sobre as questões relacionadas à área da saúde, as professoras realizam, quando necessário, o contato com algum profissional da saúde ou orientam os pais a estarem procurando determinada unidade de atendimento de acordo com a necessidade do aluno.

O quadro abaixo irá auxiliar na visualização dos atendimentos diversos pelos quais os alunos já passaram ou ainda frequentam e local em que receberam os atendimentos.

Quadro 6: atendimentos médicos que os alunos passaram/passam e local de realização - escola 1

Sujeito Especialidade/Local	Aluno 1A	Aluna 1B	Aluno 1C	Aluno 1D
Pediatria/local	Sim	Sim/Dourado	Sim/Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Neurologia/local	Sim	Sim/Dourado, Jaú e Bauru	Sim/Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Fisioterapia/local	Sim/UFSCar	Sim/Dourado, Jundiá, já fez em vários lugares	Sim/Dourado	Não
Terapia Ocupacional/local	Sim/UFSCar	Não	Sim/APAE de Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Fonoaudiologia/local	Sim	Sim	Sim/APAE de Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Nutrição/local	Sim	Não	Não	Não
Odontologia/local	Sim	Sim	Sim/Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Oftalmologia/local	Sim/Unicamp	Não	Sim/Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Psiquiatria/local	Não	Não	Não	Não
Psicologia/local	Não	Sim/APAE de Dourado	Sim/APAE de Dourado	Sim/Ribeirão Preto
Outros/local	Retinólogo/Unicamp	Não	Não	Alergista/Ribeirão Preto

Fonte: Própria autora.

Quadro 7: atendimentos médicos que os alunos passaram/passam e local de realização -escola 2

Especialidade/Local Sujeito	Aluno 2A	Aluna 2B	Aluno 2C
Pediatria/local	Sim/Ribeirão Preto	Sim	Sim
Neurologia/local	Sim/Ribeirão Preto	Não	Sim
Fisioterapia/local	Sim	Não	Sim
Terapia Ocupacional/local	Não	Não	Sim/UFSCar
Fonoaudiologia/local	Não	Não	Sim
Nutrição/local	Sim	Não	Sim
Odontologia/local	Não	Sim	Sim
Oftalmologia/local	Sim	Sim	Não
Psiquiatria/local	Não	Não	Não
Psicologia/local	Não	Sim/via escola	Sim
Outros/local	Não	Não	Geneticista

Fonte: Própria autora.

Os alunos passaram pela maioria dos atendimentos citados no momento da entrevista, por meio do quadro pode-se observar essa informação, e é possível notar que os alunos da *escola 1* que possuem deficiência auditiva ou visual passaram por mais atendimentos mais variados que os alunos da *escola 2* que freqüentam a sala de recursos para alunos com deficiência intelectual. Todos os alunos dependem dos atendimentos do SUS, portanto freqüentam a rede pública de saúde, com exceção do *aluno 2C* que é o único que possui plano de saúde e ainda assim conta com alguns atendimentos da rede pública.

Outro aspecto relevante é o grande número de alunos que frequentam atendimentos em outros municípios, no caso das respostas em que não aparece o local identificado, é porque o mesmo foi realizado em alguma unidade pública de saúde do próprio município alvo da pesquisa, caso contrário todos os demais municípios estão identificados e alguns ainda contam com o atendimento oferecido pelas universidades públicas.

Todos os alunos passaram por pediatra, e a maioria passou por neurologista e odontologista, houve apenas um atendimento que nenhuma mãe citou que foi o atendimento psiquiátrico.

Houve opiniões diferentes em relação à qualidade dos atendimentos, três mães fizeram críticas sobre a falta de orientação e indicação de locais de atendimento, demora nos atendimentos e falta de profissionais especialistas de determinadas áreas. Três mães afirmaram não ter nenhuma reclamação, pois foram atendidas sempre que precisaram e uma mãe não se posicionou.

ASSISTÊNCIA SOCIAL

Na área do serviço social os únicos atendimentos citados foram relativos a concessão de benefícios (BPC ou benefícios advindos do PBF) ou busca por auxílio econômico, como cesta básica, leite especial gratuito, óculos e passagens com desconto.

As famílias entrevistadas possuem baixo poder aquisitivo de acordo com a renda declarada e muitas estavam no perfil do PBF, a família 2C é a única que possui uma condição de renda melhor, entretanto a mãe 2C fez críticas as restrições de renda para concessão do BPC, pois ela entende que deveria ser um direito do filho, independente da renda dos pais. Os atendimentos de assistência social foram os mais criticados, em comparação aos atendimentos de saúde e educação, pois foi relatada demora para liberação do benefício e muita burocracia envolvida, já que para ter direito aos benefícios do PBF as famílias devem estar cadastradas no cadastro único do governo federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência passam por diversos atendimentos de áreas distintas e muitas vezes encontram algumas barreiras e/ou facilidades no acesso a esses atendimentos. Dessa forma, a pesquisa buscou reunir elementos que podem contribuir para uma reflexão em torno da rede de atendimentos para as pessoas com deficiência, ou seja, uma reflexão sobre a integração entre as políticas públicas voltadas para essa parcela da população. A pesquisa destacou as áreas de educação, saúde e assistência social, porque são algumas das áreas presentes durante toda a vida da pessoa com deficiência.

A análise feita a partir dos dados coletados mostrou que existem dificuldades associadas aos atendimentos, portanto ainda há muito no que avançar, por isso é necessário refletir acerca de um atendimento realizado de forma integrada, a fim de oferecer maior suporte às famílias, aos alunos, aos profissionais e à comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G.; BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. Revista **educação especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Lei Orgânica da Saúde - LOS**. Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei de Regulamentação da profissão**. Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 26 maio 2013.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www.cancerdemama.com.br/leis/>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dispõe sobre educação especial e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília. Portaria nº555/2007, prorrogada pela portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social; Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 maio 2013.

BUCCI, M. P. D. et. al. **Direitos Humanos e Políticas Públicas**. São Paulo: Pólis, 2001. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Direitos%20Humanos%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Conta Caixa Fácil**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/Voce/contas/Conta_Caixa_Aqui/index.asp>. Acesso em: 27 maio 2014.

CASSIDY, S. B.; DRISCOLL, D. J. Prader–Willi syndrome. **European Journal of Human Genetics**, v. 17, n. 1, p. 3-13, 2008. Disponível em: <<http://www.nature.com/ejhg/journal/v17/n1/full/ejhg2008165a.html>>. Acesso em: 23 maio 2014.

LEITE, D. da S. Reflexão sobre a política da assistência social em relação às pessoas com deficiência. **Revista Âmbito Jurídico**, n. 84, ano XIV, jan. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8916>. Acesso em: 22 jun. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World report on disability**. Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo, 2012.

PINTOR, N. A. M.; LLERENA JUNIOR, J. C.; COSTA, V. A. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

ZAFANI, M. D.; SAMESHIMA, F. S. A Educação e a Saúde como Parceiros para Promoção do Ensino Inclusivo. In: **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/309-2011.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

A EVASÃO ESCOLAR ENTRE ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE – IFAC, CÂMPUS SENA MADUREIRA, NO PERÍODO DE JANEIRO DE 2013 A DEZEMBRO 2014

Edu Gomes da Silva¹

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou considerado avanço no tocante ao acesso à Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que tange a interiorização das ações, contudo alguns entraves estão se apresentando. A Evasão Escolar é um fenômeno que tem causado preocupações nas instituições de ensino em todos os níveis, pois cada vez mais são elencados novos elementos que tentam justificar a não permanência dos estudantes nas salas de aula. Inquietação mais significativa refere-se a Evasão Escolar que ocorre entre estudantes que ingressam através de ações afirmativas, visto que a criação das mesmas objetivam corrigir as distorções no processo de acesso à educação pública e gratuita de qualidade.

Estabelecer estratégias para superar tal situação é uma tarefa necessária para que seja efetivado não apenas o direito ao acesso à Educação consagrado na Constituição Federal e nos demais marcos legais da educação brasileira, mas sobretudo a permanência do educando e sua conclusão com êxito.

Este estudo, do ponto de vista do procedimento é caracterizado como uma pesquisa documental, respaldada no método o dedutivo. Quanto aos objetivos ela é descritiva. Foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: quais as causas da Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2014? O objetivo principal foi identificar as causas da Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2014. No intuito de alcançar o objetivo supracitado, abordou-se os seguintes objetivos específicos: a) mensurar os índices de Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educa-

1 Bacharel em Serviço Social pela Faculdade da Amazônia Ocidental – FAAO; Especialista em Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO; Especialista em Gerenciamento de Projeto pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO. E-mail: edu.silva@ifac.edu.br; edupj25@bol.com.br.

ção, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2014; b) identificar em que período do ano letivo ocorreu maior Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira; c) identificar em quais dos cursos técnicos tiveram maior Evasão Escolar; d) verificar se há estratégias para combater a Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira. Como hipóteses do trabalho elencou-se a) Falta de identificação com o perfil do curso; b) Exigência curricular do curso; c) Baixa perspectiva de ingresso no mercado de trabalho.

Para a coleta de dados foi realizada pesquisa nos termos de cancelamento de matrículas dos discentes evadidos no período supramencionado.

Diante disso, o presente estudo ficou organizado conforme a sequência abaixo: no desenvolvimento abordamos o referencial teórico acerca da temática, alicerçada nos argumentos de alguns dos maiores expoentes do assunto. Abordou-se ainda a situação dos discentes evadidos que ingressaram através de ação afirmativa no IFAC, Câmpus Sena Madureira, fundamentada nas informações coletadas durante a pesquisa. Nas considerações finais enfatizaremos quais as causas da Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2014?

DESENVOLVIMENTO

ASPECTOS TEÓRICOS

Embora tenha entrado na Agenda Nacional com maior ênfase nas duas últimas décadas, o debate sobre a ação afirmativa surgiu ainda no início da década 1960, nos Estados Unidos. Tinha como objetivo possibilitar que os negros pudessem ser inseridos no mercado de trabalho. Naquele momento observou-se a preferência em contratar trabalhadores brancos. Posteriormente países como Índia, Argélia, Namíbia, Canadá, dentre outros, também desenvolveram ações com objetivos semelhantes.

Ao conceituar Ação afirmativa, Siqueira e Barbosa, citados por Sarmento, lecionam que

[...] são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acesso a empregos privados ou a cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos. (2010, p. 06).

No Brasil o primeiro registro do surgimento da ação afirmativa ocorreu em 1968, “[...] nos pareceres de técnicos do Ministério Público do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho favoráveis à

promulgação de uma lei que obrigasse empresas privadas a manter uma percentagem mínima, entre 10% e 20%, de empregados de cor.” (SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 14-15). Contudo, a lei não foi promulgada. Os anos de 1995 e 1996 marcaram a efervescência da temática, especialmente com a reserva de 30% das vagas pelos partidos políticos para candidatura de mulheres nos pleitos eleitorais, com a criação de um grupo interministerial para valorização e promoção de políticas voltadas para a população negra e com o Programa Nacional de Direitos Humanos que tinha entre suas metas desenvolver ações afirmativas para atender as populações que historicamente foram discriminadas.

No tocante ao contexto educacional, dia 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Posteriormente a mesma foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

O artigo 4º da Lei nº 12.711/12, estabelece que “[...] as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.” (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 7.824/12, estabelece quais são os percentuais mínimos que devem ser reservados pelas instituições federais que ofertam vagas de curso técnico de nível médio, conforme abaixo:

- I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e
- II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2012).

No artigo 4º do decreto anteriormente mencionado são discriminadas as condicionalidades para o estudante ingressar em cursos técnicos de nível médio, através de ação afirmativa, há saber:

- a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**. (BRASIL, 2012).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, corroborando com o movimento nacional para adoção de cotas raciais na Educação editou a Resolução nº 11, de 14 de junho de 2012, que institui o programa de ações afirmativas. O programa objetiva garantir o decréscimo das desigualdades raciais e sociais. Nele está prevista a reserva de vagas para pessoas com necessidades es-

pecíficas, afrodescendentes, oriundos de povos indígenas, egressos da rede pública federal ou estadual de educação profissional, científica e tecnológica, egressos da Educação de Jovens e Adultos do nível fundamental, servidores da esfera federal, estadual ou municipal, egressos do ensino público que tenham cursado pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas da rede federal, estadual ou municipal e professores em atividade na rede pública de educação básica sem formação adequada. Embora a resolução supracitada não tenha sido revogada, atualmente são cumpridos os percentuais estabelecidos na Lei nº 12.711/12 e no Decreto nº 7.824/12.

No período anterior a Lei nº 12.711/12, a reserva de vagas para ação afirmativa era destinada apenas as pessoas com deficiência, conforme previsto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Mesmo estando garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e reforçado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o direito a Educação é ameaçado por uma problemática que emerge fortemente na seara educacional, a Evasão Escolar, que segundo o Documento Orientador para a superação da Evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica é “[...] entendida como interrupção no ciclo de estudos, deve ser vista como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo do direito à educação de qualidade para todos.” (2014, p. 15).

É consenso que este não é um problema recente e mesmo assim continuar a despertar preocupação no meio educacional. Estudos internacionais foram realizados e obtiveram como resultado uma gama significativa de motivações que fazem com que o estudante abandone a escola. No Brasil foram realizados diversos estudos sobre a temática de forma focalizado, entretanto o primeiro que buscou sistematizar Evasão Escolar foi conduzido por uma Comissão Especial designada pelo Ministério da Educação – MEC e publicado em 1996. Este estudo concluiu que a Evasão é causada por três fatores. Um relacionado aos estudantes, outro aos cursos e as instituições e relacionado fator conjuntural, onde são consideradas as questões socioculturais e econômicas para inserção no mercado de trabalho. (MEC, 1996).

Ao analisar a permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher afirmaram que a decisão de permanecer matriculado ou evadir-se não é apenas uma escolha causada pela falta de interesse do aluno em relação aos estudos, mas sobretudo é motivada fortemente “[...] por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.” (DORE, 2011, p. 5).

APRESENTAÇÃO DO CÂMPUS E ANÁLISE DOS DADOS DA EVASÃO ESCOLAR ENTRE ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO IFAC, CÂMPUS SENA MADUREIRA

A implantação do Câmpus Sena Madureira foi efetivada no dia 14 de maio de 2010, com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre e Prefeitura Municipal de Sena Madureira, garantindo o início das atividades da Instituição.

Em julho do mesmo ano, deu início às atividades de Ensino com a criação do Técnico em Cooperativismo integrado ao Ensino Médio e Técnico Subsequente em Agroecologia.

Em março de 2011, o Câmpus passou a funcionar, de forma compartilhada, no espaço cedido pelo governo do estado do Acre, nas dependências do Centro Estadual de Educação Permanente – CE-DUP, passando a ofertar os Cursos Técnico Subsequente em Cooperativismo, Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio e Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Física,

No primeiro semestre de 2012, foram ofertados os Cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e na modalidade Educação a Distância – EAD, Técnico Serviços Públicos e Técnico em Administração

A partir de 25 de abril de 2013, a parte administrativa e todos os cursos passaram a funcionar no prédio da antiga escola Maria de Fátima cedido pela Prefeitura Municipal pelo prazo de 20 anos.

Em agosto de 2013, foram ofertadas vagas para o curso Técnico em Informática e Bacharelado em Zootecnia.

Atualmente o Câmpus possui aproximadamente 200 (duzentos) alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No tocante ao ingresso através de ação afirmativa no período pesquisado, 39 (trinta e nove) discentes se matricularam no IFAC Câmpus Sena Madureira, sendo 16 (quinze) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio matutino, 14 (quatorze) no curso Técnico em Informática Subsequente vespertino e 09 (nove) no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio noturno.

Segundo dados coletados na Coordenação de Registro Escolar – COREG, 61,6% dos alunos matriculados cursos técnicos através de ação afirmativa não permanecem no Câmpus, ou seja 24 (vinte e quatro) alunos evadiram-se.

O maior número de alunos evadidos foi registrado no primeiro período ou no primeiro ano de cada curso pesquisado. Este é um período crítico, visto que o discente ainda está conhecendo a Instituição e conseqüentemente ao curso.

O Horário de funcionamento dos cursos, a indecisão quanto ao curso e exigência acadêmica do curso são apontadas como as principais causas para a Evasão Escolar no Câmpus, seguidos de motivo profissional, mudança de cidade e localização do Câmpus, conforme o gráfico abaixo:

No tocante ao horário de funcionamento dos cursos e ao motivo profissional observou-se que ambos influenciaram na Evasão Escolar dos cursos que tem como público-alvo os discentes com idades igual ou superior a 18 (dezoito) anos, visto que estão aptos para serem incluídos no mercado de trabalho. Considerando que o município onde Câmpus está localizado possui baixa oferta de emprego, quando surge uma oportunidade de inserção no mercado, o estudante opta por trabalhar.

A exigência acadêmica do curso e a indecisão quanto ao curso são assinaladas como causas recorrente pelos os alunos do curso Técnico em informática Integrado ao Ensino Médio. Na maioria dos casos não conseguem acompanhar a quantidade de disciplinas que são ofertadas, geralmente entre 16 e 18 por ano. Nas reuniões de Conselho de Classe² é comum os docentes queixarem-se de que os alunos

2 O Conselho de Classe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC é o órgão responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas dos Cursos Técnicos Integra-

não conseguem fazer operações básicas de matemática e tampouco conseguem interpretar um texto simples. Por outro lado, os discentes relatam não se identificar com o perfil dos cursos.

Ao verificar quais os cursos têm maior a Evasão Escolar, obteve-se os dados abaixo.

Um aspecto que merece destaque no tocante a Evasão Escolar no Técnico em Informática subsequente que foi a tentativa de fazer com que o curso mudasse de horário. Havia uma expectativa de um grupo de alunos que após a efetivação da matrícula no curso, este poderia ser mudado do período vespertino para o noturno. Contudo não foi concretizada e os alunos abandonaram o curso.

A Evasão no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio é planejada, pois os alunos evadidos informaram que estavam fazendo o curso por vontade dos pais. Passaram a faltar às aulas e/ou obter notas abaixo da média para forçar a saída do Instituto. Que gostariam de cursar somente o Ensino Médio, pois são menos disciplinas e menor tempo de duração.

Os evadidos do curso Técnico em Administração relatam que o período de funcionamento do curso, noturno, faz com que eles se sintam desestimulados, pois após um dia de trabalho ainda tem que ir a aula.

Como estratégias para combater os casos de Evasão, o IFAC Câmpus Sena Madureira realiza acompanhamento sistemático dos alunos e recorre a Política de Assistência Estudantil do Instituto.

O acompanhamento é realizado através de verificação de frequência nos diários de classe. Ao ser identificado que determinado discente não está frequentando as aulas. A coordenação do curso faz o primeiro contato telefônico. Não obtendo êxito a demanda é encaminhada a Coordenação Técnica-multiprofissional de Assistência Estudantil³ para que seja realizada visita domiciliar e adotada as providências necessárias. No acompanhamento também são identificados os discentes propensos a ficarem retidos. Quando isso acontece os pais são convocados para uma reunião com a Coordenação do curso, docentes, Coordenação pedagógica e Coordenação Técnica-multiprofissional de Assistência Estudantil, onde são pactuadas estratégias para que o propenso retido alcance êxito ao término do período letivo. No caso dos alunos maiores de 18 anos, contato e adoção de medidas necessárias são pactuados com o próprio estudante.

A Política de Assistência Estudantil do IFAC, regulamentada pela Resolução 033/2015 CONSU/IFAC de 19 de março de 2015, que revoga a Resolução nº. 148, de 12 de julho de 2013 e dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC é um arcabouço de princípios e diretrizes que visam diminuir as desigualdades sociais no âmbito educacional, garantindo o acesso à educação de qualidade, a permanência e conclusão de curso dos estudantes do IFAC, agindo de forma preventiva nas situações de retenção e evasão, baseado no direito que todos têm de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, de participação social e de continuidade em todos os níveis de ensino.

A implementação das estratégias para o combate a Evasão Escolar perpassam pela concessão

dos, Subsequentes e PROEJA de nível Médio, considerando: I. O nível de participação e de interesse nas atividades escolares; II. O aproveitamento escolar global; e III. O aproveitamento por componente curricular.

3 A Coordenação Técnica-multiprofissional de Assistência Estudantil é composta por no mínimo um psicólogo, um assistente social e um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais.

de auxílios financeiros aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, através dos Programas Permanência, Pró-cultura e Pró-esporte. Visto que durante a execução destes programas, os discentes são acompanhados pela Coordenação Técnica-multiprofissional de Assistência Estudantil. Onde é verificado o rendimento escolar do mesmo. Podem também receber ajuda de custo para participação em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Política de Assistência Estudantil do IFAC possibilita ainda aos estudantes atendimento Psicológico, Pedagógico e Social. Além de encaminhamento de demanda específica para a rede socioassistencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período estudado observou-se que a Evasão Escolar entre alunos dos cursos técnicos que ingressaram através de Ação Afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Câmpus Sena Madureira, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2014 teve índices elevados. Suas causas são diversas. Contudo o horário de funcionamento dos cursos ocasionou maior elevação do índice. Outros fatores que influenciaram significativamente foram a exigência acadêmica do curso e indecisão em relação ao mesmo. Neste sentido foram confirmadas as duas primeiras hipóteses deste trabalho. Para mitigar os casos de Evasão ocasionados pelos fatores anteriormente citados sugere que seja disponibilizado no sítio institucional uma aba com a caracterização de cada curso ofertado: Matriz curricular, turno de funcionamento e perfil do egresso, dentre outros. Sugere-se ainda a criação de curso de nivelamento para que os discentes possam ao início de sua caminhada acadêmica no IFAC, possam ter maior probabilidade de concluir os cursos com êxito.

A terceira hipótese não foi confirmada, visto que a inserção no mercado de trabalho não foi citada como causa para que os discentes abandonarem os cursos do Instituto.

Observou-se que existem estratégias para combater a Evasão Escolar no IFAC Câmpus Sena Madureira, entretanto não estão sendo exitosa no tocante aos estudantes que ingressaram através de Ação Afirmativas. Fazendo-se necessária a revisão das mesmas ou a criação de outras.

Urge que sejam adotadas medidas ainda mais eficazes para combater Evasão Escolar para que possa ser garantido não apenas o ingresso, mas a permanência e a conclusão do curso com aproveitamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília-DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF: 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. **Lei Federal nº 12.711 dia 29 de agosto de 2012**, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na rede al de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2014.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**, 1996.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

IFAC. **Resolução nº 11, de 14 de junho de 2012**, Institui o programa de ações afirmativas para garantia do decréscimo das desigualdades raciais e sociais e regulamenta a política de verticalização do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC.

_____. **Resolução nº 033/2015 – CONSU/IFAC de 19 de março de 2015**, revoga a Resolução nº 148, de 12 de julho de 2013 e dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.

SIQUEIRA, Julio Lima; BARBOSA, Mariana de Araújo. **Ação Afirmativa**: um retrato atual de sua implementação no Estado Democrático de Direito. Fortaleza, 2010.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP: PERSPECTIVA DOS ASSISTENTES SOCIAIS E ESTUDANTES

Juliana Fernanda da Silva¹

INTRODUÇÃO

Compreender a assistência estudantil e seu processo de implementação no Instituto Federal é um processo contínuo de busca, apreendendo seus determinantes de forma crítica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem no final do ano de 2008, instituídos pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Com uma estrutura multicampi hoje passam por um processo de expansão e interiorização promovido pelo governo federal. De acordo com a Lei n. 11.892 em seu artigo 2º é posto que: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.” (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pontuando que as ações de assistência estudantil serão executadas abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades.

A principal finalidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil é ampliar as condições de permanência do estudante na educação pública federal, objetivando democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão, reduzir as taxas de retenção, evasão e contribuir para a inclusão social pela educação.

É de conhecimento que, o processo de expansão dos Institutos Federais, bem como a implantação da assistência estudantil resultou em uma crescente inserção do assistente social na educação profissional e tecnológica.

Partindo dessas pontuações iniciais, apresentaremos as percepções dos assistentes sociais e estudantes acerca da assistência estudantil no IFSP, reflexões que muito tem a contribuir para a superação das dificuldades e limites vivenciados, refletindo sobre como avançar na implementação da assistência estudantil e na atuação profissional do assistente social na educação, especialmente na educação profissional e tecnológica, o que se coloca como um grande desafio à categoria profissional.

¹ Atua como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Hortolândia. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus Franca. Especialista em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. Diretora do CRESS-SP, Seccional Campinas. Endereço eletrônico: social.juliana@yahoo.com.br.

PERSPECTIVA DOS ASSISTENTES SOCIAIS

A perspectiva dos assistentes sociais acerca da assistência estudantil no IFSP, será apresentada neste tópico, sendo fundamental para realizar uma análise da sua implementação enquanto política. A metodologia utilizada para a pesquisa empírica foi a entrevista semi-estruturada com seis profissionais que atuam em diferentes câmpus do IFSP.

A política de educação profissional e tecnológica bem como o processo de expansão foi analisada como um processo perpassado por interesses políticos e econômicos. A qualidade do processo de expansão foi problematizada com enfoque para a precarização da estrutura física, quantidade insuficiente de servidores. Desta forma o processo de expansão é visualizado como não ideal com uma formação ofertada voltada para o mercado, mas com possibilidades de formação ética e crítica dos estudantes.

Ficou claro o impacto da assistência estudantil para a redução dos índices de evasão escolar, elucidando ainda que, a evasão escolar por ter causas multifatoriais, não tem na assistência estudantil a única fórmula para a sua solução.

A desistência do curso pelo estudante tem diversos motivos, a não identificação com o curso é uma das causas da desistência dos estudantes atendidos pela assistência estudantil, assim como o trabalho é causa recorrente, para tanto é necessário uma reflexão acerca das representações sobre a escola e trabalho.

O trabalho aparece muitas vezes como uma referência central entre as opiniões, atitudes, expectativas e preocupações dos jovens e com significados diversos no imaginário juvenil, seja como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de espaço de autonomia familiar e poder de consumo. Por outro lado, a escolarização, além de um direito social básico, ainda representa uma estratégia dos setores populares para o seu desenvolvimento individual e coletivo. (SIMÕES, 2010, p. 97).

As questões pedagógicas também são fatores que contribuem para a crescente dos índices de evasão escolar, a permanência assim, não é consolidada e a exclusão ocorre através do fracasso escolar². Neste contexto, a assistência estudantil possibilita que o estudante dedique mais tempo ao estudo, participando de plantões de dúvidas, ou outras ações realizadas na instituição com finalidade pedagógica.

Nesse sentido, é expressa ainda a importância do acompanhamento e intervenção profissional especializada, realizada por equipe multidisciplinar, que no IFSP é a Coordenadoria Sociopedagógica, equipe composta por assistente social, psicólogo, pedagogo e técnico em assuntos educacionais. É sempre um desafio a ser buscado, trabalhar e integrar uma equipe em uma práxis que respeite as especificidades profissionais e contribua para uma atuação ampla, como Martins (2011, p. 220) afirma “[...] a intervenção do Assistente Social, inserida no trabalho coletivo desenvolvido pela escola, sempre será pautado numa perspectiva interdisciplinar.”

A assistência estudantil é visualizada como uma tentativa de garantir a igualdade de oportunidades, objetivando a permanência na instituição escolar com possibilidades de trabalho em outras

2 O conceito de fracasso escolar é utilizado por alguns teóricos da educação.

dimensões da vida humana, despertando o sentimento de pertencimento, aumento da autoestima e construção da autonomia, remetendo a ações para a formação crítica do estudante.

Sobre a operacionalização da assistência estudantil, cada câmpus do IFSP tem necessariamente que elaborar um projeto anualmente, planejando as ações e a aplicação dos recursos financeiros. Este projeto é elaborado pela (o) assistente social, individualmente ou em equipe.

Graciano (2013, p.136) ressalta que “[...] propor ações profissionais requer do assistente social um estudo detalhado acerca das condições objetivas de vida do usuário e, fundamentalmente, do modo como este constrói relações na realidade social onde vive.”

Com relação à organização da assistência estudantil e inserção dos estudantes, encontram-se procedimentos comuns, como abertura de edital, realização de um processo de divulgação, preenchimento de questionário socioeconômico, entrega de documentação, avaliação socioeconômica, entrevistas. Algumas particularidades também existem como o valor do auxílio (definido por cada câmpus) e a realização de entrevista com parte dos estudantes por ter uma demanda muito grande a realizar de avaliações em um curto período de tempo. A realização da entrevista é um espaço privilegiado de interlocução e conhecimento do estudante. “Para isso, o profissional precisa, de partida, se preparar para a interlocução com esses sujeitos, conhecer suas representações, seus sistemas e valores, suas noções e práticas, os quais são, de certa forma, instrumentadores e orientadores de suas percepções e da elaboração de suas respostas.” (BAPTISTA, 2000, p. 34-35).

A realização da avaliação socioeconômica é embasada por indicadores que contribuem para uma análise da realidade social, onde foi posto a dificuldade de excluir para incluir, o que gera questionamentos por parte dos estudantes não atendidos. Cabe esclarecer que realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais constitui competência do assistente social, de acordo com a lei que dispõe sobre a profissão de assistente social. (BRASIL, 1993). “*É um trabalho baseado no contexto familiar e na realidade social, cuja finalidade é subsidiar decisões e ações, possibilitando a coleta de informações a respeito da realidade sociofamiliar de cada indivíduo e das questões sociais que afetam suas relações, especialmente os aspectos socioeconômico e cultural.*” (GRACIANO, 2013, p. 61).

Quanto aos instrumentais identificaram-se as fichas de atendimento, acompanhamento e encaminhamento, relatórios, questionários socioeconômicos, ficha de avaliação socioeconômica, visita domiciliar, entrevista, grupos. Estes instrumentos são um meio para apreender e compreender a realidade social, somados ao conhecimento e competência profissional.

Com relação ao recurso, existe uma necessidade de constante reflexão acerca da distribuição do recurso entre os câmpus, a dificuldade de saber o valor disponível no momento do planejamento, as implicações da disponibilização tardia e atraso dos pagamentos aos estudantes. O respaldo e embasamento de como utilizar o recurso público é visto como uma necessidade, já que existem órgãos de controle como a Unidade de Auditoria Interna (Uadim) e/ ou Tribunal de Contas da União (TCU).

Com a inserção de um número cada vez maior de profissionais assistentes sociais, abriu-se como possibilidade, a partir da organização política dos profissionais, da construção coletiva de um documento norteador para a construção de uma política de assistência estudantil ampliando sua dimensão e seu significado, buscando romper as barreiras institucionais através de estratégias coletivas.

É no nível do sujeito coletivo que essas diferenças individuais se anulam e possibilitam a emergência e o desenvolvimento de uma visão de mundo que ilumina, ao mesmo tempo, os fins que a prática deve se propor e os meios para alcançá-los, isto é, fornece o 'modelo' da ação 'legítima', que vai sendo permanentemente renovado e proposto à atuação comum dos profissionais. (BAPTISTA, 2006, p. 44-45).

Quanto às barreiras no trabalho cotidiano na assistência estudantil tem-se a pouca orientação sobre os procedimentos, grande número de estudante a ser entrevistado, pouco tempo para a realização das avaliações socioeconômicas, execução individual do programa, cobrança de controle, dificuldade de sistematização e pouco tempo disponível para acompanhamento do estudante.

A burocratização das ações de assistência estudantil bem como a demanda de atendimento traz prejuízos à qualidade do acompanhamento social e sendo a relação entre o assistente social e a instituição de autonomia relativa, existe a proposta de utilização de tecnologias da informação, um sistema, como ferramenta para desburocratizar as rotinas institucionais, o que tem se construído como um grande desafio aos assistentes sociais.

O não reconhecimento da assistência estudantil como direito, mas como favor/ajuda pelo estudante também é visto como outra dificuldade pelos profissionais. Em uma reflexão, Yamamoto (2008, p. 189) coloca que "Yazbek denuncia que o pensamento liberal não reconhece os direitos sociais, mas o dever moral de prestar assistência aos necessitados. O discurso da cidadania é substituído pelo discurso humanitário da solidariedade e da filantropia."

Entre os principais impactos que a assistência estudantil traz para o estudante, aponta-se para a permanência na instituição escolar, aumento da escolaridade, inserção no mundo do trabalho, maior acesso à informação, busca por uma formação crítica.

Nessa perspectiva surge a necessidade de que a assistência estudantil esteja atrelada ao trabalho socioeducativo e de acordo com a missão institucional, um trabalho de formação crítica, ética e cidadã, fosse efetivado com espaços reservados nas grades dos cursos.

Nessa perspectiva, situamos a educação tecnológica como potencializadora da construção de uma formação emancipatória da classe trabalhadora. Entendemos que essa modalidade de ensino não pode ser somente direcionada para uma formação pontual, exclusivamente ligada ao mercado de trabalho, mas sim, que tome o trabalho como princípio educativo, direcionando o ser humano como agente de construção de sua história, bem como do coletivo. (GUIMARÃES; SILVA, 2010, p. 247).

A implementação da assistência estudantil tem uma perspectiva clara pelos profissionais assistentes sociais no IFSP, que através da organização coletiva, buscam romper com as ações cotidianas indo além das demandas institucionais articulando caminhos para a construção da assistência estudantil de acordo com os princípios do código de ética e projeto ético político profissional.

PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

A perspectiva dos estudantes sobre a assistência estudantil no IFSP é ponto imprescindível para entendimento da implementação da política na instituição. A metodologia utilizada para a pesquisa

empírica foi o grupo focal com estudantes atendidos pela assistência estudantil no IFSP Câmpus Hortolândia, bem como a realização de uma entrevista com uma estudante que desistiu do curso antes da conclusão do mesmo e participava da assistência estudantil.

Com relação ao processo de divulgação do programa, os discentes a visualizam de maneira efetiva, colocando que o tempo disponibilizado para a realização de inscrição é satisfatório, no entanto, a documentação solicitada mesmo vista como necessária por eles é considerada o ponto negativo do processo de inscrição.

A democratização das informações é dever do assistente social. “A transmissão de informação é conduta exigível no exercício da profissão do assistente social. Todas as informações relativas ao acesso aos programas disponíveis da instituição devem ser passadas para o usuário, de forma que ele possa participar deles.” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 174).

Quanto à entrevista social, os estudantes salientam a necessidade de se conhecer o discente pessoalmente e não só através do papel, apontam ainda a relevância das questões abordadas na entrevista. O caráter seletivo da assistência estudantil surge de forma indireta na pesquisa quando é posto o “medo da sala” (não da assistente social) onde a entrevista é realizada.

O reconhecimento da relevância e finalidades da entrevista social foi constatado como questão importante na pesquisa, além do medo exposto pelos estudantes deste momento, justificado pela inclusão ou não do discente na assistência estudantil pelo profissional.

A entrevista envolve um posicionamento do profissional em todos os sentidos, desde a postura atenta, sem paternalismo, a delicadeza, até o trato com o usuário do serviço, ouvindo-o, compreendendo-o e veiculando informações sobre seus direitos. Além disso, capta e analisa o que é expressado verbalmente e observa atitudes, gestos, olhares, para desvelar o que não foi expresso. (GRACIANO, 2013, p. 62-63).

Os estudantes compreendem o caráter seletivo da assistência estudantil, questionando a exclusão para a inclusão, no entanto consideram o processo de seleção justo, pois atende primeiramente quem mais precisa.

Algumas propostas foram realizadas, como a agilização do processo de pagamento, o aumento do valor dos auxílios, além de algumas críticas ao atraso dos pagamentos. Os assistentes sociais, conforme nosso código de ética devem criar mecanismos para desburocratizar a relação com os usuários. “Diante disso, é dever do assistente social contribuir, sendo ele ou não responsável direto pela criação dos mecanismos burocráticos utilizado institucionalmente, para a desburocratização das relações com o usuário, na perspectiva de democratização dos serviços e dos mecanismos institucionais [...]” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 177).

Os estudantes explicaram que o principal motivo para ingresso no IFSP foi a qualificação profissional para futura inserção no mercado de trabalho. Salientaram que não conheciam a assistência estudantil ao decidir pelo ingresso na instituição. A formação para o trabalho é expressão do dualismo presente na história da educação brasileira.

Com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se com uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas. (CIAVATTA, 2010, p. 60).

Com relação a evasão escolar, os discentes concordam que a assistência estudantil favorece a permanência no curso, apontando como principais motivos de desistência a dificuldade de acompanhar o curso, a dificuldade de transporte, conflitos familiares e pressão para inserção imediata no mercado de trabalho.

Na visão dos estudantes, a assistência estudantil além de trazer um impacto na frequência e notas, incentiva a assiduidade na instituição não somente nas aulas, mas em outras atividades desenvolvidas pelo câmpus, impactando na vinculação com a instituição, colaborando com o aprendizado, convivência e comportamento, evitando a desistência e trancamento do curso.

Simões (2010, p. 102) enfatiza que “[...] as disposições da família, sua atitude diante da escola, sua crença (ou não) no investimento na escola são elementos determinantes do sucesso ou fracasso escolar.”, a família assim, tem forte contribuição para a permanência ou não do estudante. Acerca da instituição escolar e da dificuldade de acompanhar o curso, trazida pelos discentes, Simões (2010, p. 103) afirma ainda que “[...] não se pode negar que a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos.”

Pode-se afirmar um impacto na realidade dos estudantes, ainda assim, outras ações são necessárias para alcançar os objetivos propostos pelo PNAES, como por exemplo, acompanhamento da equipe interdisciplinar e maior aproximação com os discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais e seu processo de expansão integram políticas do Governo Federal de ampliação da educação profissional e tecnológica no país. O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, não pode ser analisado descolado dessa conjuntura, desta forma, as reflexões trazidas aqui no presente artigo são apenas a ponta do iceberg no que tange refletir a assistência estudantil, o serviço social e a atuação profissional na educação.

A contribuição dos assistentes sociais e estudantes para a reflexão dos caminhos, desafios e possibilidades da assistência estudantil no IFSP são riquíssimas para que a política seja efetivada de forma a garantir realmente os objetivos do PNAES bem como possibilitar uma atuação profissional na perspectiva do projeto ético político profissional.

A assistência estudantil deve ser visualizada como parte de uma política de permanência, integrante de um processo de luta para a efetivação da educação como direito social.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. V. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. 2. ed. São Paulo: Veras; Lisboa: CPIHTS, 2000.

_____. **A Investigação em Serviço Social**. São Paulo: Veras; Lisboa: CPIHTS, 2006.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do Assistente Social Comentado**. Conselho Federal de Serviço Social (Cfess). São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**. Brasília, 1993.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2010.

ClAVATTA, M. Universidades Tecnológicas horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRACIANO, M. I. G. **Estudo Socioeconômico: um instrumento técnico-operativo**. São Paulo: Veras, 2013.

GUIMARÃES, M. SILVA, M. C. M. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política de educação: Refletindo sobre o significado desta inserção. In: MARTINS, E. B. C.; SOARES, N. **Debate Crítico: Serviço Social, Política de Educação e Questões Societárias. II Fórum de Serviço Social na Educação**. Franca, 2011.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EVASÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO IFSP

Michelli Aparecida Daros¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir do acúmulo de experiências proporcionadas pela atuação como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), bem como pela análise dos resultados encontrados na dissertação de mestrado “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)”, apresentada em 2014, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social (PUC-SP).

O artigo tem o propósito de problematizar a permanência dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” no IFSP. Inicialmente, apresentamos breve histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica, destacando suas atuais diretrizes. Em seguida, a partir da experiência sobre evasão escolar no IFSP, indicamos contradições existentes no processo de ampliação do acesso à Educação Profissional e Tecnológica à classe trabalhadora. Por fim, apontamos elementos a fim de problematizar a questão da evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

DECIFRANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional, desde os seus primórdios em 1800, esteve intrinsecamente ligada aos avanços do capitalismo e ao desenvolvimento da economia nacional.

A primeira experiência nacional de institucionalizar a Educação Profissional ocorreu em 1909, no governo do então presidente, Nilo Peçanha. Foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, que ofereciam cursos de Eletricidade, Mecânica e Tornearia.

Ao longo do século XX, a Educação Profissional passa por modificações e aprimoramentos, sempre acompanhados pelas transformações econômicas do país e pela necessidade de preparo de mão-de-obra para o trabalho em fábricas, indústrias e comércio.

Na década de 1990, a Educação Profissional se torna Educação Profissional e Tecnológica. São criados os CEFETs (Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), remetendo a importância do uso da tecnologia na formação de profissionais. Nesse momento, há uma ampliação do caráter pluralista dos cursos. Os CEFETs passam a ofertar cursos de educação de jovens e adultos, ensino médio integrado, ensino superior e pós-graduação.

¹ Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Em 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições *multicampi* que ofertam a Educação Profissional e Tecnológica nas modalidades de cursos técnicos, ensino médio, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. A criação e a expansão dos Institutos Federais, que ainda está em curso, tem por objetivo:

[...] promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais. (BRASIL, 2009).

Com a construção de novos Institutos Federais e ampliação da rede das unidades já existentes, a Educação Profissional e Tecnológica estabelece diálogos com as políticas sociais a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas de integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, em destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (BRASIL, 2010, p. 07).

É notória a presença de termos como superação da miséria, redução das desigualdades sociais e territoriais, progresso socioeconômico e desenvolvimento local relacionadas à qualificação profissional, promoção e articulação da ciência, tecnologia e cultura em documentos orientadores da Educação Profissional e Tecnológica. Não se trata apenas de um projeto nacional com fundamentos neodesenvolvimentistas, mas sim de um movimento global que valoriza o conhecimento e a informação como potencialidades à superação da pobreza e redução da desigualdade social. Este movimento é sustentado por teorias, noções e conceitos deterministas como “sociedade do conhecimento” e “capital humano”, que têm por objetivo garantir a continuidade do avanço do capital, buscando a coesão social, isto é, uma espécie de capitalismo humanizado.

A ideologia da sociedade do conhecimento tem se popularizado no decorrer das últimas décadas. Segundo Neves e Pronko (2008), a ideia de que estamos vivendo um novo ordenamento social caracterizado pela importância crescente e irreversível da informação, faz com que expressões como sociedade do conhecimento/informação ou era do conhecimento tornem-se frequentes. Para as autoras:

[...] o espetacular desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e as alterações introduzidas, parcialmente como decorrência do mundo do trabalho, levaram, em uma certa visão determinista, a recriar as utopias de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo quanto do comunis-

mo, em uma nova forma social de produção caracterizada pela supremacia do conhecimento. (NEVES: PRONKO, 2008, p. 146).

Desta maneira, a sociedade do conhecimento/informação se apóia na idéia de que a democratização social é possível pela ampliação do acesso à informação e ao conhecimento. Para Frigotto (2007), a sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia, trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e as sociedades de classes, ou seja, de tomar a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais.

Neste sentido, é atribuído aos Institutos Federais o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo para a criação de adaptações técnicas e tecnológicas necessárias às demandas sociais e regionais. Os Institutos Federais devem ressaltar a valorização da educação como elemento fundamental para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. (BRASIL, 2010).

No contexto de mundialização do capital, repercute a ideia de que o conhecimento e a informação constituem a solução para o subdesenvolvimento e superação da pobreza. É necessário criar oportunidades para que todos possam ter acesso ao conhecimento e informação. A educação passa a ser a política-chave do desenvolvimento econômico e o veículo de mobilidade social das populações pobres. Ao encontro da noção de sociedade do conhecimento está a teoria do capital humano, que em linhas gerais, preconiza que a educação e o treinamento são criadores de capacidade de trabalho geradora de renda.

A teoria do capital humano, segundo Frigotto (2010), surge na década de 1950, com base nos estudos do estado-unidense Theodoro Schultz. O capital humano é compreendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializam a força de trabalho das diferentes nações. Para Schultz (1973), famílias e indivíduos que investissem em educação teriam um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos, sendo assim, a educação seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos.

As noções de capital humano e sociedade do conhecimento estão presentes não apenas nas políticas educacionais brasileiras, mas também no imaginário popular ao acreditar na relação linear entre estudos, emprego e renda. A grande problemática de tais noções é a sua despolitização em relação às classes sociais existentes e às relações de poder e opressão que existem entre elas.

Neste sentido, Frigotto (2007, p. 05) analisa a influência da noção do capital humano nas diretrizes e políticas educacionais:

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato de a mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz, independente da classe ou do grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidade humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

As políticas educacionais brasileiras, atualmente, tem se constituído sob a influência dos interesses de agências internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que têm por pressuposto a ideia de que a educação é fator determinante ao desenvolvimento econômico e social dos países. Desta maneira, a “democratização” do acesso à educação passa a constituir a agenda de políticas públicas dos países, principalmente daqueles conhecidos por sua “economia emergente”.

Nos últimos anos, observamos a ampliação do acesso à Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Superior à classe trabalhadora; a expansão de matrículas e construção de novas universidades e institutos federais pelas ações do REUNI; a Lei nº 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e com renda *per capita* igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio; a isenção do pagamento de mensalidades em universidades pelo PROUNI; e a implementação e criação de programas de assistência estudantil.

Ententemos que a ampliação do acesso à educação é uma conquista da classe trabalhadora, pautada no direito social à educação. Entretanto, faz-se necessário acompanhar como o processo de ampliação do acesso à essa classe tem se caracterizado.

No próximo item, buscamos apresentar como o IFSP tem vivenciado o período de ampliação do acesso à educação.

EVASÃO ESCOLAR E OS “ESTUDANTES-QUE-VIVEM-DO-TRABALHO” NO IFSP

Em que pese os avanços relacionados à abertura e ampliação do acesso à classe trabalhadora na última década, atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em âmbito nacional, se defrontam a um grande desafio que se contrapõe à lógica de ampliação do acesso à educação. Falamos da evasão escolar.

Em 2013, em auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), altos índices de evasão escolar foram identificados nos Institutos Federais de todo o país.

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos conclua seus respectivos cursos. [...] Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. (TCU, 2013, p. 02).

A partir dos dados verificados pelo TCU, a conclusão dos cursos nas diversas modalidades ofertadas pelos Institutos Federais não chega a 50% (cinquenta por cento), valor extremamente insuficiente às novas metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020), em que é prevista a porcentagem de 90% para a taxa de conclusão dos cursos. Há um esvaziamento das salas de aula justamente no período de maior incremento ao acesso à Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à evasão escolar no IFSP, a pesquisa de mestrado já citada, “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)” apresentada em 2014, possibilitou investigar a atuação do

Serviço Social na redução da evasão escolar no IFSP. Foi necessário identificar os motivos de evasão na instituição, para isto, foram analisados os dados existentes nas secretarias de registros escolares dos *campi* pesquisados. A partir de questionários respondidos pelos estudantes no momento de sua saída da instituição, o trabalho foi apontado como principal motivo de evasão nos seis (6) *campi* pesquisados do IFSP.²

A descoberta do trabalho como principal motivo de evasão em todos os *campi* pesquisados é um importante dado qualitativo da pesquisa realizada. Afinal, o que significa evadir por motivos de trabalho no momento histórico de ampliação do acesso à educação à classe trabalhadora? Justamente, nesse momento histórico, o IFSP que tem como premissa a formação de trabalhadores, encontra-se esvaziado de estudantes que trabalham?

Ainda que pesem os avanços, principalmente, aqueles relacionados às políticas de permanência dos estudantes nos institutos e universidades federais, a evasão por motivos de trabalho ainda não encontra resposta ou apoio nas políticas existentes no IFSP.

As ações de Assistência Estudantil têm se configurado como principal suporte institucionalizado à permanência dos estudantes no IFSP. Na pesquisa de mestrado, apresentada em 2014, foi possível analisar os limites das ações de Assistência Estudantil no combate à evasão por motivos de trabalho. A Assistência Estudantil no IFSP, como estava configurada em 2013 e ainda está em 2015, tem em seu cerne a concessão de auxílios financeiros para estudantes em vulnerabilidade social, prioritariamente, estudantes oriundos de escola pública com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Entretanto, os auxílios de Assistência Estudantil no IFSP não ultrapassam a totalidade de um salário mínimo por mês.

Os subsídios podem viabilizar refeições mais adequadas, compra de materiais de estudo e a utilização de transportes mais efetivos. Contudo, não permitem que o estudante deixe de trabalhar para estudar, fazendo com que os auxílios financeiros constituam um apoio limitado a esses estudantes. Autoras como Arcoverde e Nascimento (2012, p. 112) apontam que o caráter bolsificador das ações de Assistência Estudantil está presente em outras universidades e institutos federais do país, não se tratando de uma questão local ao IFSP.

Neste artigo, com o objetivo de caracterizar os estudantes que estudam e trabalham, considerando a questão essencial que envolve a necessidade de trabalhar e estudar, que é a primordialidade de manter as condições materiais mínimas para si e, muitas vezes, para os seus próximos e dependentes, utilizaremos, em alusão à obra de Antunes (2010), a expressão “estudantes-que-vivem-do-trabalho”.

É fundamental afirmar que os “estudantes-que-vivem-do-trabalho” não são parte de uma classe independente, mas constituem essencialmente a “classe-que-vive-do-trabalho”, que, segundo Antunes (2003, p. 235), “[...] compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos. Incorpora também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário.”

2 Na época da pesquisa, em 2013, o IFSP contava com 27 *campi*.

Ao relatar as metamorfoses do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, Antunes (2010) verifica a expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços e a significativa heterogeneização do trabalho, com a crescente incorporação do contingente feminino; além disso, vivencia-se uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado e terceirizado.

São essas as características do trabalho que grande parte dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” vivenciam em seu cotidiano. As dificuldades laborais somadas às exigências dos estudos podem resultar em cansaço físico, horas-extras no trabalho e consequentes faltas ou atrasos nas aulas, falta de tempo para participação em atividades extracurriculares que as instituições propiciam, e falta de tempo para leituras e pesquisas, dentre outras consequências.

Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis. Abandonados à própria sorte, o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador³ no Brasil se vêem hoje estimulados a ingressar na educação superior. A retórica legal e política supostamente amparam esse projeto, seja sob o signo da diminuição das desigualdades sociais, seja pelo da democratização da educação superior. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 468).

O dilema entre trabalho e estudos é comum à grande parte dos jovens brasileiros. A análise de dados sobre os estudantes da educação superior no Brasil, referentes a 2006, ano de criação dos programas e políticas do REUNI, mostram que na faixa etária de 18 a 19 anos, 27% dos brasileiros podiam apenas estudar. Na faixa etária de 20 a 24 anos de idade, apenas 10,8 % dos jovens brasileiros podiam estudar sem trabalhar (IBGE, 2007), ou seja, o universitário brasileiro, em geral, tinha como característica principal o exercício do trabalho.

Apesar dos avanços no âmbito legal e das políticas públicas, que incluem reconfigurações no ingresso de estudantes nas Universidades e Institutos Federais e a criação de políticas de assistência estudantil com o objetivo de assegurar a permanência dos estudantes em seus cursos, dados da PNAD referentes a 2012 mostram que houve um pequeno crescimento percentual entre os estudantes que podem estudar sem trabalhar. A porcentagem de alunos que podem somente estudar na faixa etária de 18 a 24 anos aumentou para 14,5%. (ANDRADE, 2013).

Não obstante, parte majoritária dos jovens estudantes é constituída por estudantes que trabalham e, não há, ainda, políticas de proteção a esse público, principalmente para o estudante do ensino noturno.

No âmbito legal, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em relação aos trabalhadores que estudam, existe apenas a possibilidade, para os adolescentes até 18 anos, da coincidência das férias escolares com as férias trabalhistas. Não há redução de horas da jornada de trabalho, tampouco outras

3 Vargas e Paula (2013), baseadas em Foracchi (1977), utilizam a expressão estudante-trabalhador para caracterizar o estudante que trabalha, mas que ainda tem possibilidades de priorizar seus estudos. E a expressão trabalhador-estudante para caracterizar o trabalhador que estuda, mas tem o trabalho como prioridade.

garantias. A ausência de garantias protetivas se agrava quando pensamos nos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” inseridos nos trabalhos informais, em que não há, muitas vezes, condições mínimas para o próprio exercício do trabalho.

Neste sentido, observados os limites da permanência dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” é essencial identificar as fragilidades que encontram as políticas educacionais fundamentadas nas noções de sociedade do conhecimento e capital humano. Pela regra linear e determinista que as constrói, a democratização da educação e o investimento nas virtudes individuais teriam como consequência o desenvolvimento econômico e social. Neste artigo, a partir da experiência da evasão escolar por motivos de trabalho, apontamos que tais noções, uma vez que não consideram as relações entre as classes sociais, tornam-se verdadeiras falácias no contexto educacional.

O determinismo das noções de capital humano e sociedade do conhecimento se esbarra nas condições materiais da classe trabalhadora, neste caso, dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho”, que acabam por não completar a trajetória de formação e capacitação para o trabalho, tão anunciada e pontencializada por tais noções. Os “estudantes-que-vivem-do-trabalho” não teriam se esforçado o suficiente? A concretude das relações sociais são ignoradas por tais noções, cabendo apenas ao indivíduo ser o responsável pelo seu fracasso ou êxito.

Ainda que as políticas educacionais integrem-se ao movimento do capital e articulem interesses capitalistas, acreditamos que os espaços de educação, sejam eles institucionalizados, formais, ou informais, podem se tornar espaços *privelegiados para a construção de instrumentos de mediação da negação das relações sociais capitalistas*.

Neste sentido, entendemos que a evasão escolar é uma potencial ameaça ao direito à educação que, acaba também por furtar aos estudantes as possibilidades de vivências emancipatórias e contra-hegemônicas nos espaços educacionais. Compreendemos que a evasão por motivos de trabalho não pode ser explicada pelo viés individualista e também não pode ser entendida apenas no âmbito da existência ou não de políticas voltadas à permanência dos estudantes. A evasão por motivos de trabalho é expressão concreta das relações existentes entre educação e trabalho, sendo assim, também deve ser problematizada no âmbito do mundo do trabalho, considerando todas as correlações de forças existentes.

No âmbito do trabalho, acreditamos que a redução da jornada a fim de ampliar o maior tempo livre aos trabalhadores é uma importante estratégia para que a conciliação entre trabalho e estudos seja possível, em algumas situações. A redução da jornada de trabalho, em âmbito geral, segundo Antunes (2010), tem sido uma das mais importantes reivindicações do mundo do trabalho. Desde o avanço do capitalismo, a redução da jornada de trabalho se mostra central na ação dos trabalhadores, e constitui-se em condição preliminar para uma vida emancipada.

O enfrentamento da evasão escolar exige articulações entre órgãos governamentais, educadores, movimentos sociais, estudantes e trabalhadores para que os conhecimentos e estratégias produzidas não se limitem a gerenciamentos internos nas instituições de ensino, mas alcancem uma esfera ampla, pautada do direito social à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações no âmbito do acesso à educação profissional e superior, ainda que tardias, tem sido recentemente concretizadas no Brasil, especialmente, na última década. Com as novas mudanças na forma de acesso à educação, programas de Assistência Estudantil também foram ampliados e implementados. Entretanto, como demonstramos no desenvolvimento deste trabalho, o “estudante-que-vive-do-trabalho” ainda encontra-se desprotegido de políticas e ações que realmente garantam sua permanência e conclusão dos cursos.

Faz-se necessário elaborar estratégias no âmbito da educação, mas também no âmbito do trabalho. Pesquisas e estudos sobre a permanência dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” devem ser amplamente discutidos e conhecidos pelas organizações dos trabalhadores, de maneira que os sindicatos se apropriem deste tema.

A participação do movimento estudantil também é imprescindível à questão da permanência e formação dos estudantes que trabalham. Da mesma maneira que os estudantes que trabalham não dispõem de tempo para participar de atividades de pesquisa e extensão, tampouco conseguem participar de debates e assembléias das organizações estudantis. Embora, muitas vezes, os “estudantes-que-vivem-do-trabalho” estejam ausentes dos espaços políticos do movimento estudantil, é necessário que suas necessidades e dificuldades sejam apreciadas e reivindicadas por todo o coletivo de estudantes.

Este trabalho não teve o objetivo de esgotar as discussões a respeito da permanência e formação dos “estudantes-que-vivem-do-trabalho” nos Institutos Federais, mas sim, de incitar o debate a respeito desse tema, para que o acesso da classe trabalhadora à educação não se torne um ingresso às avessas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses no mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1 (2), 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ANDRADE, H. IBGE: um quinto dos jovens no Brasil é “nem-nem”, que não estuda nem trabalha. **Universo Online (UOL)**. 2013. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/um-em-cada-cinco-jovens-de-15-a-29-anos-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

ARCOVERDE, A.C.B.; NASCIMENTO, C.M. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **Fonaprace: Revista Comemorativa 25 anos**, p. 167-179, 2012. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2013.

DAROS, M. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)**. Dissertação de mestrado. 2014. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2007. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Novos+fetiches+mercantis+da+pseudo-teoria+do+capital+humano+no+contexto+do+capitalismo+tardio+pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2007/indic_sociais2007.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

NEVES, L.M.W; PRONKO, M.A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Acórdão nº 506. 2013. Auditoria operacional. **Fiscalização de orientação centralizada**. Rede federal de educação profissional. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

VARGAS, H., M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, jul. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nr_m=iso. Acesso em: 11 nov. 2013.

A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL A PARTIR DA COMISSÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA (CPP) DA TURMA PAULO FREIRE NO IF SUL DE MINAS – CAMPUS MACHADO¹

Nathália Lopes Caldeira Brant²

Michelle Neves Capuchinho³

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criada a partir da promulgação da Lei n. 11.892/2008, cria os Institutos Federais que, junto aos Centros Federais de Educação Tecnológica e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, é responsável pela oferta da educação profissional e tecnológica. Por meio dos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitante, cursos de licenciatura, bacharelados, tecnólogos, e pós-graduação, o objetivo dos Institutos se dá no fortalecimento do arranjo produtivo local e desenvolvimento socioeconômico local e regional do entorno em que se inserem.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), se constitui na junção de três antigas escolas agrotécnicas federais das cidades de Machado, Muzambinho e Inconfidentes e com a criação de mais três novos câmpus nas cidades de Passos, Pouso Alegre, Poços de Caldas, e ainda dois novos câmpus avançado nas cidades de Carmo de Minas e Três Corações.

Com o intuito então, de fortalecimento do entorno em que se insere, o IFSULDEMINAS-Câmpus Machado, têm significativo histórico de parceria com os sujeitos coletivos e movimentos sociais presentes na região. A exemplo, tem-se uma importante parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) do Sul de Minas, que se encontram em áreas de assentamentos e acampamentos nas cidades de Campo do Meio e Guapé.

As aproximações vem acontecendo progressivamente, mas se intensificam a partir de 2012, quando se estabelece o Grupo Assistido de Pesquisa e Extensão (GAPE) de Agroecologia (hoje denominado Núcleo de Estudos de Produção Orgânica e Agroecologia (NEAPO) que propõe junto ao Movimento ações de extensão nas áreas do MST no Sul de Minas.

As ações visam atender uma necessidade presente nas áreas tanto quanto na formação dos produtores rurais na oferta de cursos de formação continuada, como na contribuição do desenvolvimento das áreas de produção, da formação de mulheres, jovens, crianças, enfim, de toda comunidade.

1 Para apresentação deste trabalho, contou-se com o apoio e financiamento parcial do IFSULDEMINAS.

2 Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Câmpus Machado e Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da PUC-SP. nathalia.brant@ifsuldeminas.edu.br.

3 Assistente Social, Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), integrante do Setor de Formação e Educação do MST no Sul de Minas.michelle5neves@yahoo.com.br.

A partir de 2012, após o I Seminário de Reforma Agrária, Educação do Campo, e Agroecologia ocorrido no Câmpus Machado, inicia-se a formulação de uma turma do curso regular do Técnico Integrado em Agropecuária, no intuito de atender à necessidade de formação e capacitação dos jovens presentes nas áreas de assentamento e acampamento do sul de Minas.

Com a construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a partir de uma revisão do curso das turmas regulares, inicia-se uma nova formulação, uma proposta metodológica para atender as especificidades da realidade dos educandos. Assim, no ano letivo de 2013 tem-se início do curso Técnico Integrado em Agropecuária no Regime da Pedagogia da Alternância. Os educandos, em homenagem ao educador pernambucano, escolhem o nome “Paulo Freire” para referenciar a turma e estabelecer a perspectiva teórico-metodológica do curso.

O pioneirismo do Câmpus na oferta do curso se dá em um primeiro por ter-se tornado uma turma regular da Instituição e em um segundo momento pelo fato de não ter nenhum financiamento externo à Instituição. É preciso ressaltar que essa experiência de financiamento não se efetivou no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pois foram várias tentativas estaduais de realização de cursos similares em outros IF's de Minas Gerais que não obtiveram êxito, por dificuldades enfrentadas junto ao INCRA de MG, dentre outros motivos.

A Pedagogia da Alternância estabelece uma dinâmica diferente em relação às outras turmas (que logo mais abordar-se-á), quanto à Coordenação da Turma, diferentemente das turmas regulares onde o papel de coordenação se dá apenas por um professor da área técnica, no entendimento da construção coletiva das ações a serem desenvolvidas com a Turma e para contemplar demandas do Movimento e Instituição, cria-se a Comissão Político Pedagógica que se constitui por docentes, equipe pedagógica da Instituição, Setor de Educação do Movimento e educandos da Turma.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os princípios da educação do campo partiram do acúmulo histórico que os movimentos sociais da América Latina foram construídos na década de 1960, iniciando com uma educação libertadora, capaz de proporcionar ao povo a elaboração de um saber próprio, que o tornasse capaz de transformar a sociedade, na direção da justiça social. Trata-se de uma prática oriunda da militância dos movimentos que surgiam naquele momento, sobretudo nos primeiros três anos da década de sessenta e que será sustentada notadamente na atuação das Comunidades Eclesiais de Base, e elaborada teoricamente por intelectuais vinculados a essas experiências, entre os quais Paulo Freire se destaca como expoente.

De acordo com Freire, a educação popular busca ter no educando um sujeito cognoscitivo, no constante movimento de busca, ao contrário de uma educação bancária, na qual o educando é somente objeto da incidência da ação do educador. A educação popular reconhece a prática educativa como prática política, tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdo às pessoas quanto em sua conscientização, recusando-se a encerrar-se numa prática estritamente escolar.

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com

a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência, feito por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supra a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2001, p. 16).

Destarte, uma tarefa fundamental da educação popular é inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico em torno do mundo e de si no mundo, o que envolve também uma compreensão diferente da História, apreendendo-a como uma possibilidade sempre aberta à realização do novo. Aqui, é importante ressaltar que:

A inserção crítica do povo na história – a sua emersão como sujeito histórico – não se dá a partir do discurso do educador, da liderança revolucionária. Não é um explicar como agir e como é o mundo. Mas, fundamentalmente, resultado do diálogo e da luta política com o povo e não para o povo, para a transformação radical deste mundo opressor. (SCHNORR, 2010, p. 76).

A pedagogia paulofreireana implica num método de libertação popular caracterizado, fundamentalmente, pelo diálogo na relação educando-educador, por meio do qual ambos problematizam o conhecimento que possuem e afirmam a liberdade uns dos outros e pela unidade entre ação e reflexão, o que significa a soma entre formação humana e luta política revolucionária, esta última, que, por sua vez, também possui um caráter pedagógico.

A ação dialógica como princípio da educação popular, princípio fundado por Paulo Freire, é a ação mediadora do processo de conscientização, de problematização do mundo opressor, ação esta por meio da qual “[...] a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE *apud* SCHNORR, 2010, p. 80).

O método pedagógico utilizado pela pedagogia da alternância é pautado na reflexão de *ver-julgar-agir*. Nas reuniões das comunidades os participantes, participam propõe e ajudam no processo de construção dos objetivos pedagógicos.

De acordo com Betto (1985, p. 29-30), este momento, de socialização das questões, chama-se o *ver*, a partir do qual virá o *judgar*, quando os participantes então se indagavam sobre como deveriam *agir*. Aqui vinha o planejamento, a forma concreta de enfrentar o problema (um mutirão para ajudar a colher o feijão de um lavrador ameaçado de perder a produção ou o abaixo-assinado no bairro para reivindicar água ou esgoto para as casas). O autor também ressalta que esse método não se desenvolvia de modo linear e que seus momentos particulares se inter-relacionam em um contínuo processo de avaliação crítica das falhas, dos erros e das implicações das ações.

Parte-se do pressuposto que a abertura de turmas específicas para os movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra constitui uma grande vitória para a classe trabalhadora que historicamente teve esse espaço negado, sendo uma forma de colocar sujeitos mais críticos nos espaços universitários e de ensino técnico que contribui na disputa de consciência, tendo um caráter educativo, científico e cultural, demarcada pela materialização da relação Universidade-Sociedade. Assim concebidas, a dispu-

ta por espaços formais dentro das instituições de ensino público pautam-se no compromisso social de participação na transformação da realidade.

Dessa forma, o trabalho da CPP vem no sentido de buscar alternativas de apresentar e preparar tanto os educandos como a equipe técnica para o trabalho junto a turma de alternância criada no IFSULDEMINAS-Câmpus Machado. Articular e fortalecer o ensino-aprendizagem é papel central da CPP, sempre buscando apresentar a experiência de atuação profissional também junto a movimentos sociais, além de trazer debates pertinentes a realidade da classe trabalhadora. Através das ações da CPP é possível construir formas de difundir outro projeto de sociedade no interior do instituto, por meio de ações que vão para além das atividades em sala de aula.

A DINÂMICA DA COMISSÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA (CPP) E A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Conforme já indicada a CPP é constituída por representantes da equipe pedagógica da Instituição, que hoje é representada pela assistente social do Câmpus, dois representantes do corpo docente da turma, dois integrantes da turma dos educandos respeitando o critério de gênero, dois representantes do Setor de Educação do MST, sendo uma delas também assistente social.

Com a inserção do assistente social na CPP, pode-se afirmar que a atuação profissional, juntamente aos demais participantes, vem sendo uma forma de materializar o Projeto Ético-Político Profissional, e colocar em prática os princípios do Código de Ética do Serviço Social que norteiam o trabalho profissional.

- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as. (CFESS, 2012, p. 23-24).

A contribuição do Serviço Social segue na direção de fortalecimento da perspectiva do direito; a defesa pela permanência estudantil com qualidade; o acesso da população à educação pública, gratuita e de qualidade; a ampliação da compreensão da necessidade de fundamentos educacionais que perpas-

sem a construção da emancipação humana e à crítica a sociedade capitalista; a construção do conceito de cidadania e potencialização dos educandos, entre outras.

A possibilidade desta contribuição do Serviço Social não se dá unicamente pelos profissionais, mas sem dúvidas na articulação e construção coletiva com os outros sujeitos que compõe a equipe. É verdade que a capacidade de articulação e apreensão dos elementos determinantes da realidade, considerando o percurso formativo do assistente social, é um diferencial na inserção da equipe da CPP.

É preciso circunscrever a intervenção profissional na CPP na perspectiva da inserção do Serviço Social na Política de Educação e nos processos educacionais, considerando ser inegociável os princípios que direcionam a profissão a fim de afirmar uma educação que supere uma intervenção do Estado no intuito de controle da população, mas um meio em que os sujeitos envolvidos possam emancipar-se e lutar pelos seus direitos.

Claro que isso denota ao trabalho cotidiano e os desafios colocados para atuação profissional, há uma minoria nos espaços institucionais que se coloca resistente à lógica da educação da sociedade do capital, entretanto,

Não se trata de uma tarefa que traga resultados imediatos e que atenuie as tensões, conflitos e inquietações que consomem o cotidiano profissional de milhares de assistentes sociais, mas significa a afirmação de uma clara direção política, a articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiem a atuação profissional na Política de Educação, contribuindo para desvelar suas particularidades a partir de uma concepção de educação que esteja sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora. (CFESS, 2013, p. 22-23).

Os limites que se apresentam no espaço institucional é que, embora o profissional tencione à corresponder aquilo que a profissão tem enquanto projeto profissional, vinculado ao projeto de sociedade, a necessidade de respostas burocráticas por vezes coloca o profissional na correspondência dos interesses da gestão e mesmo que se tenha alguma autonomia profissional, por vezes o embate é com a comunidade acadêmica que não identifica o atendimento à educação do campo como inerente ao papel da instituição.

Isso estabelece uma correlação de forças que desafio o profissional a todo instante e que pode atingir sua condição emocional, ainda que com clareza do compromisso profissional.

Especificamente ao trabalho profissional do assistente social desenvolvido na CPP, não separando das demais ações demandadas pela Instituição e do Movimento, é possível apontar alguns elementos que possibilitará melhor apreensão da efetivação do direcionamento político e social no cotidiano profissional.

O percurso de elaboração do PPC, da constituição dos educandos da Turma, da formação dos docentes, da elaboração do calendário acadêmico e proposição de atividades, da formação política dos estudantes que tem o elemento da luta social um princípio formativo, coloca ao profissional o desafio de incorporar a dinâmica do processo educacional que vai para além da compreensão da Política de Educação, mas sim aprofundar na relação ensino e aprendizagem, buscando fortalecer os estudantes identificando suas demandas desde pedagógicas como sociais.

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

Mas também é preciso pontuar quanto ao espaço privilegiado da CPP para o desenvolvimento de uma formação para além da formação formal, mas na perspectiva da educação popular, como espaço estratégico para propor um novo olhar ao processo formativo, buscando espaços de discussão e aprofundamento quanto às questões colocadas ao cotidiano seja no âmbito político, econômico, cultural e social. Isso pode ocorrer sobretudo nos espaços com os educandos e em espaços com os docentes na proposição sobrepor o desenvolvimento do curso na protoforma institucional, mas no direcionamento de uma educação de formação de sujeitos, de cidadãos.

É preciso reforçar que a possibilidade de defesa e ampliação da educação do campo em um espaço da educação profissional e tecnológica vai ao encontro da vinculação do projeto profissional à um projeto societário com a proposição de formação e capacitação dos trabalhadores rurais e ocupação do espaço público na afirmação do direito de uma educação do campo para o campo.

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. (CFESS, 2013, p. 19).

O estabelecimento de parceria junto ao MST ressalta o posicionamento político e social da Instituição, mas com certeza a força deste posicionamento é impulsionada pela articulação do trabalho da CPP, sobretudo na proposição *de espaços que visem a formação de consciência que possibilita o desvelamento das artimanhas da sociedade capitalista com sua minimização do rural e redução da formação profissional à simplesmente o mercado do trabalho.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do Serviço Social na Educação se dá, sobretudo, na identificação e atendimento das demandas advindas da questão social que perpassam o cotidiano do campo educacional. Com o desafio de efetivar a consolidação e acesso aos direitos sociais, junto a outros profissionais, o assistente social se depara com os conflitos resultantes da complexa dinâmica da sociedade atual o que implica no constante desafio de construção de sua ação profissional, cotidianamente na contraposição do imediatamente colocado.

A atuação do Serviço Social no interior da CPP se dá de forma interdisciplinar e tem condições

de efetivar práticas profissionais que dão consistência ao projeto ético político do Serviço Social, realizando ações que contribuem para ampliar a presença dos movimentos sociais dentro das instituições de ensino técnico, ampliando as possibilidades de atuação dos assistentes sociais na área da educação, dialogando com a prática profissional de uma assistente social que não está atuando de forma institucionalizada, mas que juntas tem capacidade de potencializar as ações, conseguindo avançar nos limites institucionais da atuação profissional, contribuindo no processo de reflexão e de formação de futuros profissionais que tem condições de adotar uma leitura crítica sobre a realidade, sendo um importante elemento norteador da prática.

A realização de ações na tríade da educação ensino/pesquisa/extensão, principalmente a extensão, possibilita fortalecer a função social da Instituição e o rompimento com os 'muros' institucionais, atendendo as necessidade da sociedade e contribuindo com o acesso ao direito a educação e traz para dentro da instituição um movimento social que muito tem a contribuir com a formação dos outros educandos também.

Através da prática social e dos princípios norteadores da educação do campo e do trabalho da CPP, tem-se condições de garantir uma formação técnica profissional alicerçada na defesa dos direitos da classe trabalhadora, fortalecendo a área de conhecimento voltada para a emancipação política, social e emocional dos indivíduos, uma vez que possibilita a construção e a socialização de conhecimentos que, certamente, contribuirão para transformá-los em cidadãos conscientes de seus direitos.

Lidar com o campo das políticas sociais, particularmente da política de Educação, ocupar espaços que ampliem a permanência estudantil e ampliem o acesso à educação do campo, possibilitando maior acesso da população rural à educação, será sempre um desafio a ser superado no cotidiano profissional. O comprometimento de fato com o direcionamento político e social da profissão garante então que se esclareçam os caminhos que o profissional deve seguir.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CFESS - (Conselho Federal de Serviço Social). **Código de Ética do/a Assistente Social**. 10. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2013.

SCHNORR, Giselle Moura. *Pedagogia do Oprimido*. In: SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Renata Pacheco Abreu¹

Wagner Roberto Amaral²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se apresenta como parte do processo investigativo iniciado em programa de pós-graduação, em nível de Mestrado, tendo como foco o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Busca evidenciar reflexões em torno da política de assistência estudantil engendrada pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), bem como os desafios postos ao Serviço Social recém-inserido na instituição. Um dos autores atua diretamente nessa instituição federal como Assistente Social, desenvolvendo cotidianamente processos de execução e de gestão da política de assistência estudantil e, ao mesmo tempo, sendo pesquisador dessa experiência.

Em um primeiro momento, realiza-se um breve resgate histórico sobre a inserção do Serviço Social no IFPR, relacionando tal fato à necessidade de gestão e execução da política de assistência estudantil na instituição. Em seguida, apresentam-se algumas reflexões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a forma como se configura a Política de Assistência Estudantil, incluindo aí as implicações para o exercício profissional do/a assistente social e possibilidades para enfrentamento das questões que se evidenciam ao Serviço Social.

Para esta tarefa, se toma como referência a experiência do Serviço Social a partir de sua inserção na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis em um dos 21 *campi* do Instituto Federal do Paraná (Campus Londrina). Ressalta-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm se constituindo como importantes espaços ocupacionais do Serviço Social, à medida que os assistentes sociais têm sido amplamente requisitados para atuarem na Política de Assistência Estudantil, seja em sua implementação e/ou gestão.

A RECENTE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram criados no Brasil a partir da promulgação da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei não somente instituiu a rede federal de

1 Assistente social do Instituto Federal do Paraná (*Campus Londrina*). Atuação na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Email: renatapabreu@hotmail.com.

2 Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Email: wramaral2011@hotmail.com.

educação profissional, científica e tecnológica, como também cria os IFETS, sendo estes definidos no art. 2º da referida lei como: “[...] instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei.” (BRASIL, 2008).

É assim, então, que a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná foi transformada em Instituto Federal do Paraná (IFPR), sendo esta instituição configurada como uma autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Em 2009, o IFPR contava com oito *campi*. Em 2015, estes já totalizam vinte e um *campi*, além de cinco *campi* avançados e mais três destes em processo de construção. A instituição oferece cursos técnicos de nível médio (subsequente e integrado), cursos de nível superior e cursos de especialização, nas modalidades presencial e à distância. Importante salientar que 80% das vagas do processo seletivo do Instituto são referentes à cotas de inclusão, sejam elas de inclusão social (60%), racial (15%) ou indígena (5%), sendo os 20% restantes destinados à concorrência geral. Dessa forma, compreende-se o IFPR como importante espaço ocupacional para a atuação do Serviço Social, considerando não apenas os seus princípios norteadores descritos no Estatuto da instituição³, mas também o público atendido por ela.

Assim como o IFPR, a inserção do Serviço Social também é recente, datando de 2011⁴. No entanto, até 2013, a instituição contava, efetivamente, com apenas uma assistente social. Somente em agosto do referido ano, ingressaram no IFPR mais duas profissionais, a partir de redistribuição⁵ de outras instituições federais de ensino. Mas é o ano de 2014 que pode ser considerado um marco para o Serviço Social da instituição, pois neste ano são nomeados/as, através de concurso público, 15 assistentes sociais. Com isso, cada *campus* em atividade naquele momento passou a ter em seu quadro de servidores/as um/a profissional de Serviço Social, exceto um *campus*, devido a questões relacionadas ao processo de nomeação do/a candidato/a.

3 O artigo 3.º do referido documento dispõe: “O Instituto Federal do Paraná, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; V - compromisso com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União. VI - produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade.

4 A nomeação da primeira assistente social do IFPR ocorreu em agosto de 2010, no entanto a inserção desta somente ocorreu em fevereiro de 2011, exercendo suas atividades na Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES). Ainda em 2011, foi nomeada outra profissional que, embora lotada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, foi designada também para a DAES. Em junho de 2012, houve a exoneração a pedido de uma das profissionais. Em 2012, mais uma profissional foi nomeada e cedida para uma Unidade SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor). Desta forma, somente uma assistente social permaneceu no IFPR até 2013. (ABREU; INCERTI; JULIO, 2014).

5 Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC, observados os preceitos do art. 37, da Lei 8112/90.

Embora o aumento destes/as profissionais na instituição seja um grande avanço para a consolidação do Serviço Social no campo da Educação Profissional e Tecnológica, deve-se problematizar o fato de serem requisitados/as para atuarem, principalmente, na Política de Assistência Estudantil, seja em sua execução ou gestão.

A inserção do/a assistente social na Educação não deve ser pensada descolada das dinâmicas que particularizam esta política, visto que, historicamente, seu trabalho vem sendo demandado como parte das estratégias de controle social do Estado e das frações dominantes da burguesia sobre os processos de reprodução espiritual da força de trabalho. (CFESS, 2011, p. 51).

Observa-se também que apenas a ampliação do número de assistentes sociais em seu quadro de servidores, não implica em um imediato fortalecimento do Serviço Social no IFPR enquanto categoria profissional. Em que pese a correlação de forças existente em todo espaço ocupacional do Serviço Social, por sua própria natureza contraditória, e a capacidade propositiva de cada profissional, também é importante ressaltar que a estrutura *multicampi* da instituição, em um estado de proporções geográficas como as do Paraná, dificulta uma maior articulação dos profissionais, haja vista as dificuldades enfrentadas para a realização de um encontro presencial entre assistentes sociais.

Contudo, compartilha-se das reflexões de Iamamoto (2001, p. 21) sobre a tarefa do assistente social de detectar no movimento da realidade, as possibilidades para sua atuação profissional.

Assim, a conjuntura não condiciona unidirecionalmente as perspectivas profissionais; todavia impõe limites e possibilidades. Sempre existe um campo para a ação dos sujeitos, para a proposição de alternativas criadoras, inventivas, resultantes da apropriação das possibilidades e contradições presentes na própria dinâmica da vida social.

A autora destaca que tal compreensão é fundamental para que se escape de uma postura fatalista diante do processo histórico e, conseqüentemente, da profissão, na qual entendesse que a realidade já está dada, imposta, predeterminada, de forma que nada se pode fazer para alterá-la.

Conforme já sinalizado, a inserção do Serviço Social na IFPR é recente e acredita-se que a consolidação da profissão seja um processo, que se faz com o desvelamento da realidade apresentada no próprio cotidiano profissional. Desvelamento este que pressupõe acúmulo teórico e capacidade crítica do profissional, que abarca em si três dimensões fundamentais para o exercício profissional: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E SEUS REBATIMENTOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

A assistência estudantil pode ser considerada uma das principais políticas engendradas pelos IFETs destinadas à permanência e ao êxito dos estudantes. No Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) de 2015 do Instituto Federal do Paraná estão previstos mais de dez milhões para ações da assistên-

cia estudantil, sendo que cinco milhões são destinados a algum tipo de auxílio financeiro aos estudantes (IFPR, 2015).⁶ Este volume de recursos destinados a Política de Assistência Estudantil indica o espaço de destaque destinado à assistência estudantil.

Neste sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído a partir do Decreto 7234/2010, constitui-se em um marco para a organização das políticas de assistência estudantil dos IFETs, à medida que os inclui no referido programa. É a partir de então que a assistência estudantil ganha visibilidade no âmbito dos IFETs, sendo incrementada a contratação de assistentes sociais para viabilizar esta política.

Art. 4º As ações de Assistência Estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto 7234/2010) descreve como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010). Além disso, o PNAES estabelece como público prioritário de atendimento aqueles estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino.

Contudo, Cavalheiro (2013) ressalta que a Assistência Estudantil, por vezes, é entendida como programa focalizado e, por outras, é vista como política social. A autora aponta que a maioria dos IFETs refere-se à Assistência Estudantil como política social, almejando a universalidade de suas ações e fazendo uma interface com a Assistência Social. Sobre este último ponto, destaca que relacionar esta política com a Assistência Social, entendida nos termos da Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8742/1993), gera uma compreensão equivocada da Assistência Estudantil enquanto política de combate à pobreza dentro das universidades e institutos federais. Tal entendimento também é reforçado por Marques (2014, p. 99):

Nesse sentido, conceber a assistência estudantil como uma extensão, um aporte ou qualquer designação que guarde sintonia com a Política de Assistência Social é criar bases práticas tradicionais para consolidação de uma política recente e com horizontes limitados e pautados em ações voltadas para estudantes que se encontrem numa determinada condição socioeconômica.

6 Embora o aporte de recursos esteja previsto no PDO 2015 do IFPR, a Programação Orçamentária e Financeira para 2015, recentemente apresentada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão impõe um contingenciamento de 69,9 bilhões para o Poder Executivo, o que atinge a Educação e conseqüentemente o repasse de recursos ao IFPR. Na assistência estudantil, especificamente, o que se observa são atrasos no pagamento de bolsas e auxílios financeiros e insegurança da comunidade acadêmica em relação à continuidade destes pagamentos.

A Assistência Estudantil será aqui entendida como política que se dá no âmbito da Educação e que se realiza através de programas e projetos, compreendendo: assistência à saúde, apoio pedagógico, acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas e fornecimento de recursos financeiros para a manutenção do estudante (alimentação, transporte e moradia).

No entanto, algumas críticas podem ser feitas aos programas que vêm sendo implementados pelas universidades e IFETs, que vêm sendo configurados como programas focalistas, com diversos critérios de seletividade e que desconsideram ações mais amplas, que ultrapassem o simples repasse de recursos financeiros. Neste aspecto, destacamos

De maneira geral a política de Assistência Estudantil junto aos estudantes de universidades públicas, tem se caracterizado na contemporaneidade por sua natureza focalizada; pela inexistência de mecanismos de controle social sobre a mesma; pela terceirização dos serviços; pela concessão de bolsas financeiras para apoio à moradia, alimentação, transporte em detrimento da oferta de serviços como restaurante universitário, residência estudantil, entre outros. (SOUZA *apud* CAVALHEIRO, 2013, p. 31).

No IFPR, a Resolução nº. 11/2009 do seu Conselho Superior aprova a Política de Assistência Estudantil desta instituição. Segundo esta normativa, as ações de assistência estudantil podem atender de forma universal ou focal os estudantes do IFPR. A gestão da Política de Assistência Estudantil ocorre na Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES), que está inserida na Pró-Reitoria de Ensino (PROENS).

A DAES é então responsável por planejar, elaborar, implementar, acompanhar e avaliar a Política de Assistência Estudantil, que é traduzida em programas, projetos e ações. Dentre os objetivos desta Diretoria, estão: conhecer e aproximar-se dos discentes do IFPR, visando à integração da comunidade acadêmica; subsidiar qualitativamente o acesso, a permanência e o êxito no IFPR; propor discussão de aperfeiçoamento das ferramentas utilizadas para acompanhar e avaliar a Política de Assistência Estudantil; ser itinerante e assim tornar-se parte da construção e implementação da Política, de forma a valorizar a regionalização e a integração entre os Câmpus; promover a interação social, cultural, esportiva de forma ampla; valorizar os profissionais engajados na construção e execução da Política de Assistência Estudantil; promover o acesso dos estudantes aos diferentes Programas da Assistência Estudantil; envolver toda a comunidade para que compreendam o real e importante papel da Política da Assistência Estudantil.

Segundo Cartilha da Assistência Estudantil 2014, elaborada pela DAES, a assistência estudantil é definida como:

[...] ação do Estado que busca reduzir as desigualdades sociais e assegurar o acesso, a permanência e o êxito na escola. A Assistência Estudantil como Política se concretiza por meio de programas e projetos, benefícios sociais e acompanhamento do aluno. [...] Ela, tal como a Educação, que se constitui pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, é composta também por um tripé: acesso, permanência e êxito formativo. Além disso, ela só acontece em sua plenitude se estiver ancorada de forma transversal, perpassando o tripé da educação. (IFPR, 2014, p. 1).

Atualmente, o IFPR oferece os seguintes programas de assistência estudantil:

- *Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS)*: oferece aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, por meio de bolsa, o incentivo à participação em propostas acadêmicas/escolares que contribuam com a sua formação escolar. Para participação dos estudantes, será considerado, além da avaliação socioeconômica, o risco de abandono, reprovação ou dificuldades de desempenho durante o curso e a disponibilidade para participação nos projetos, com dedicação semanal.

- *Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE)*: oferece aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica recurso financeiro mensal, por meio de auxílio moradia, auxílio alimentação e auxílio transporte, visando contribuir para sua permanência, melhoria do desempenho acadêmico e conclusão do curso.

- *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)*: setor, presente em cada campus, que é responsável pela preparação da instituição para receber pessoas com deficiência em todos os cursos. Seu objetivo é fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto, por meio da garantia do acesso, permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas no IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

- *Programa de Apoio a Participação em Eventos*: apoia a participação de estudantes do IFPR regularmente matriculados em eventos escolares e acadêmicos, de natureza científica, cultural, política e esportiva, no território nacional, que atendam aos princípios da educação integral (formação geral, profissional e tecnológica), nos diferentes níveis de ensino.

- *Programa Estudante Atleta*: apoia a participação de estudantes do IFPR em atividades esportivas, por meio da concessão da Bolsa Estudante Atleta, realizando a inclusão destes à prática de atividades do ensino da Educação Física por meio do esporte, organizadas pelos Professores de Educação Física.

Com exceção do NAPNE e do Programa de Apoio à Participação em Eventos, a concessão de auxílios e bolsas para os demais programas é feita a partir de estudo socioeconômico, realizado exclusivamente por assistentes sociais lotados/as na Reitoria ou nos *campi*, visto que são os/as únicos/as profissionais habilitados/as a realizar esta avaliação de acordo com a Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão de assistente social.

Após o processo de seleção, cabe ao/à assistente social, lotado/a em cada campus, realizar o acompanhamento dos/as estudantes contemplados/as pelas ações de assistência estudantil, tais como acompanhamento de frequência juntos aos/às docentes, acompanhamento de pagamentos de auxílios e bolsas, solicitação de documentos (relatórios, termos de compromisso, dentre outros). Enfim, toda a operacionalização dos programas de assistência estudantil no *campus*, é realizada pelo/a assistente social.

O que se observa, por diversas vezes, é a constituição de uma demanda institucional para o Serviço Social de tarefas meramente administrativas e burocráticas, lhe faltando carga horária de trabalho para realização de atividades mais coerentes à sua formação profissional.

Verifica-se, pois, uma tensão entre o trabalho controlado e submetido ao poder do empregador, as demandas dos sujeitos de direitos e a relativa autonomia do profissional para perfilar o seu trabalho. Assim, o trabalho do assistente social encontra-se sujeito a um conjunto de determinantes históricos, que fogem ao seu controle e impõem limites, socialmente objetivos, à consecução de um projeto profissional coletivo no cotidiano do mercado de trabalho. (IAMAMOTO, 2010, p. 424).

Iamamoto também aponta que o Estado configura-se, historicamente, com o maior empregador de assistentes sociais, conferindo ao/a profissional, o estatuto de servidor/a público/a. Porém, a burocracia inerente ao Estado também impregna o trabalho do/a assistente social, se fazendo necessária a criação de mecanismos desburocratizadores, que facilitem o acesso e qualidade dos serviços oferecidos. Assim, a autora nos informa que:

Na defesa de sua relativa autonomia, no âmbito dos espaços ocupacionais, o assistente social conta com sua qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências e com a articulação com outros agentes institucionais que participam do mesmo trabalho cooperativo, além das forças políticas das organizações dos trabalhadores que aí incidem. (IAMAMOTO, 2010, p. 422).

Atualmente, o *Campus Londrina*, possui aproximadamente 600 estudantes e apenas neste ano tivemos um total de 335 estudantes inscritos nos diversos programas, significando um aumento de 43% no número de inscrições recebidas em relação ao ano de 2014. Vale dizer que o número de estudantes matriculados no campus também aumentou em 2015 (43,53%⁷), e que este quadro tem rebatimentos diretos no trabalho do/a assistente social, havendo uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, uma precarização das condições de trabalho.

Cabe ressaltar que os espaços ocupacionais nos quais se insere o/a assistente social encontram-se, na atualidade, bastante precarizados no que diz respeito à infraestrutura, a recursos humanos e a condições objetivas para materializar as políticas sociais a que estão vinculados. Para o exercício profissional com qualidade e fortalecimento do projeto ético-político, o/a assistente social deve ter garantido seu direito ao livre. (CFESS, 2011, p. 35).

Neste contexto, entende-se que a inserção do Serviço Social no IFPR está profundamente relacionada ao incremento da política de assistência estudantil da instituição. No entanto, o/a assistente social, para além de qualificar esta requisição institucional mediante utilização de conhecimentos e saberes específicos, precisar ultrapassá-la. Deve apreendê-la como uma das dimensões do seu trabalho.

O IFPR, especialmente por ser uma instituição de educação, constitui-se como um espaço ocupacional do Serviço Social carregado de possibilidades de concretização do compromisso político-profis-

7 Ao final de 2014, havia 379 estudantes matriculados no Campus Londrina. Até o final do 1º semestre de 2015, este número havia subido para 544 estudantes com matrículas ativas. O significativo aumento do número de estudantes pode ser explicado em parte pela criação de mais um curso de Ensino Médio Integrado e um curso de Licenciatura.

sional no que se refere às estratégias de luta para construção histórica da cidadania e da defesa e ampliação de direitos sociais e luta para a democratização do acesso às políticas sociais, tal como disposto no projeto ético-político da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se apresenta, historicamente, como elemento constitutivo da vida social, que atua na esfera da reprodução das relações sociais. Reproduz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura um saber historicamente produzido. Neste sentido, não se pode perder de vista a dinâmica da sociedade capitalista atual, que vem elevando à níveis extremos as desigualdades (sociais, econômicas e culturais) do país.

Entende-se que a educação também se apresenta como campo de disputa, onde estão presentes propostas de projetos societários antagônicos, configurando-se como espaço tensionado pelos diversos sujeitos que a compõem.

Neste contexto, o Serviço Social encontra um campo ocupacional onde deve estar constantemente atento para diferenciar as requisições institucionais e as demandas apresentadas pelos usuários, bem como identificar demandas profissionais que vão além daquelas relacionadas à assistência estudantil. Isto exige do profissional a apropriação das dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política do exercício profissional, compreendendo não apenas a natureza interventiva da profissão como também sua dimensão analítica.

Dessa forma, entende-se que a atuação do/a assistente social deve considerar o contexto sócio-histórico de criação das políticas educacionais (entre elas, a política de assistência estudantil) e, a partir do desvelamento da realidade que se apresenta, aliado à sua bagagem profissional, construir uma atuação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

O/a profissional deve considerar também a necessidade de envolvimento de toda a comunidade acadêmica (pais, professores, estudantes, funcionários) no que se refira a participação dos espaços decisórios da instituição, estimulando uma gestão democrática e a criação de outros espaços de controle social. E, por últimos, mas não menos relevante, deve considerar a importância da articulação com os movimentos sociais frente aos processos de ampliação e garantia de seus direitos, neste caso, especialmente, o direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Lei 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 03 ago. 2004.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência, Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CAVALHEIRO, Josiela S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios.** 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o debate sobre o serviço Social na Educação.** Brasília, CFESS 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução nº 11, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/08/Resolucao_Assistencia_Estudantil_IFPR_-11.09.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

_____. **Estatuto do Instituto Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **Cartilha da Assistência Estudantil 2014.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/11/cartilha_AE_2014.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. **Plano de Distribuição Orçamentária 2015**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/PDO-2015.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **O Instituto**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **Processo seletivo IFPR 2015**. Disponível em: <http://fauel.org.br/edital_05_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_tecnico_medio.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

JULIO, Edinalva; ABREU, Renata P.; INCERTI, Tania G. V. **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica: o exercício profissional dos(as) assistentes sociais no Instituto Federal do Paraná**. Trabalho apresentado no VI Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

MARQUES. Sebastião R. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). 2014. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Programação Orçamentário e Financeira 2015**. Disponível em: <<http://antigo.planejamento.gov.br/conteudo.asp?p=noticia&ler=12402>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

O ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS ATENDIDOS PELA AÇÃO BOLSA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Francieli Piva Borsato¹

Marlene Dare Martins²

Carol Maria Pereira³

INTRODUÇÃO

A Assistência Estudantil inicia sua fase expansionista como política pública no Brasil a partir da aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 2007, e de sua institucionalização como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto nº. 7.234, em 2010. Esse processo se deu no âmbito da reforma do ensino superior, o qual vem ocorrendo por meio da implantação de diversos outros programas e ações, tais como Reuni -Programa de Apoio à Planos de Reestruturação, Expansão das Universidades Federais, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni) e outros.

A implantação do Pnaes contribuiu para a reestruturação das ações de Assistência Estudantil em muitas Universidades e Institutos Federais. No caso da UFMS, diversas ações foram criadas e reorganizadas, priorizando ações de repasses financeiros, como a Bolsa Permanência e o Auxílio-Alimentação, que comprometem aproximadamente 80% dos recursos financeiros oriundos do Pnaes. Além disso, foram contratados profissionais Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos e outros, que contribuíram para que os serviços fossem organizados e executados.

Nesse contexto, um dos desafios que se coloca para a equipe de profissionais é acompanhar os acadêmicos atendidos pelas ações, de forma a garantir que, de fato, tenham seu direito a educação superior garantido, prevenindo evasão e diminuindo os índices de retenção, além de possibilitar constante monitoramento de efetividade das ações propostas.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no acompanhamento dos acadêmicos atendidos pela Ação Bolsa Permanência e apresentar reflexões, ainda que aproximativas, sobre as possibilidades de atuação do Serviço Social nesse processo.

1 Assistente Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Política Social e Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: francieli.borsato@gmail.com.

2 Assistente Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-graduada em Gestão de Políticas Públicas, Sociais e Saúde da família. E-mail: marlene.dare@ufms.br.

3 Assistente Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: carol.pereira@ufms.br.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMS

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) surgiu a partir da incorporação de várias faculdades e Institutos de Educação superior distribuídos pelo Estado e na capital, no fim da década de 70. Atualmente, além dos dez Câmpus espalhados pelo interior do Estado, nas cidades de Aquidauana, Chapadão do Sul, Coxim, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã, Naviraí, Nova Andradina e Três Lagoas, existem dez unidades setoriais na Cidade Universitária de Campo Grande, sendo dois Centros, seis Faculdades, três Institutos e uma Escola: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Faculdade de Medicina (Famed), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), Faculdade de Odontologia (Faodo) e Faculdade de Computação (Facom), Faculdade de Direito (Fadir), Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng); Instituto de Física (Infi); Instituto de Matemática (Inma); Instituto de Química (Inqui) e Escola de Administração e Negócios (Esan). Além disso, possui 134 cursos de graduação presenciais, 6 cursos de graduação a distância, 58 cursos de especialização, 34 cursos de mestrado e 14 cursos de doutorado. Atualmente a UFMS possui aproximadamente dezesseis mil acadêmicos de graduação matriculados (BORSATO, 2015).

As ações de Assistência Estudantil na UFMS são reconfiguradas e ganham visibilidade institucional a partir da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2007), o qual é transformado, posteriormente, no Decreto nº. 7.234, de 19 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). Na UFMS, antes de 2008, as ações de Assistência Estudantil existentes eram: moradias estudantis organizadas por meio de parcerias com empresas privadas; Auxílio-alimentação ofertado, na Cidade Universitária, por meio de refeições gratuitas aos estudantes, o qual era a forma de pagamento do aluguel do espaço do Restaurante Universitário pela empresa vencedora do processo de licitação para utilização do espaço Restaurante Universitário; Bolsa Trabalho, Passe do Estudante, atendimentos médicos e psicológicos e estágio extracurricular. Para Borsato (2015, p. 172), a forma de organização e execução dessas ações caracterizaram a Assistência Estudantil, naquele momento, pela indefinição, transitoriedade, insuficiência, focalização e descontinuidade, em decorrência dos escassos recursos investidos na área pela Instituição, insuficiência de profissionais e inexistência de regulamentação institucional.

A partir 2008, as ações de Assistência Estudantil⁴ começaram a ser reconfiguradas na UFMS e a constar nos documentos institucionais com base nas diretrizes estabelecidas pelo Pnaes. Atualmente, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (UFMS, 2015), as ações que compõem a Política de Assistência Estudantil da UFMS são:

a) Bolsa Permanência/UFMS: consiste no repasse financeiro com a finalidade de favorecer a per-

4 As ações de Assistência Estudantil são administradas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, por meio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis. Essa coordenadoria é composta por quatro divisões: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA), Divisão de Orientação e Informação (DIOI), Divisão de Acessibilidade e Políticas Afirmativas (DIAF) e Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil (DIPE). As competências e atribuições de cada um desses setores são disciplinadas pela Resolução, Coun, nº 36, de 16 de abril de 2013 (UFMS, 2013). Nos Câmpus, as atividades de orientação, execução e acompanhamento das ações de Assistência Estudantil são de responsabilidade da Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC) e são regulamentadas pela Resolução, Coun, nº 10, de 24 de abril de 2009 (UFMS, 2009).

manência e diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade. Para além do repasse financeiro, a ação objetiva propiciar ao acadêmico beneficiado integração com a comunidade acadêmica, bem como, um meio de integração teórico-prático na sua área de formação, de modo a despertar hábitos e aptidões compatíveis com a sua futura atividade profissional.

b) Bolsa Permanência/MEC: é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.

c) Auxílio-Alimentação: visa oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos estudantes, prioritariamente em condição de vulnerabilidade socioeconômica, viabilizado por meio de Restaurantes Universitários (RUs) ou repasse financeiro onde não houver Restaurante Universitário.

d) Auxílio-Emergencial: consiste em repasse financeiro por até três meses, podendo ser prorrogado por igual período, correspondente ao valor vigente da Bolsa Permanência da UFMS. Destina-se, prioritariamente, aos acadêmicos do primeiro semestre dos cursos de graduação, presenciais, moradores de cidade diferente da localização do câmpus correspondente ao seu curso, com incapacidade de suprir as necessidades básicas, prioritariamente nos aspectos de moradia e alimentação.

e) Suporte Instrumental/KIT: consiste no empréstimo por semestre letivo, com possibilidade de renovação por tempo necessário, aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de kit de materiais indispensáveis para a realização de disciplinas dos seguintes cursos de graduação da Cidade Universitária (Campo Grande): Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina, Música e Odontologia. Demais cursos e câmpus poderão ser atendidos, na medida em que as demandas forem sendo apresentadas e houver disponibilidade de recurso orçamentário e financeiro.

f) Incentivo à Participação em Eventos: tem por objetivo contribuir com a formação dos acadêmicos dos cursos de graduação presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na participação em conferências, congressos, cursos e outros eventos, que versem sobre temas de cunho científico, cultural, técnico, artístico ou equivalente, mediante a concessão de um auxílio financeiro, correspondente ao valor de passagens terrestres (ida e volta) para o destino onde se realiza o evento, dentro do País.

g) Outras Ações de Estímulo à Permanência: Atenção à Saúde do acadêmico, Inclusão digital, brinquedoteca, Acolhimento e Acompanhamento dos acadêmicos ingressantes pelo Sistema de Reserva de Vagas e aos alunos vinculados às ações de Assistência Estudantil (bolsistas); recepção de Calouros; Acessibilidade:

h) Promisaes: o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior-PROMISAES, tem por um dos seus objetivos, fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantém acordos - em especial com a África - nas áreas de educação e cultura, consolidando uma política de intercâmbio que promova maior integração entre o Brasil e os países em desenvolvimento. Sobretudo, tem como objetivo, por meio de um repasse financeiro mensal, considerando que muitos vêm de países

muito pobres, contribuir para a manutenção e permanência dos estudantes no Brasil, durante os anos da graduação, e assim, alcançar a conclusão do curso.

O ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS ATENDIDOS PELA AÇÃO BOLSA PERMANÊNCIA

O acompanhamento de frequência e rendimento dos acadêmicos beneficiários da Ação Bolsa Permanência está previsto no inciso I, do art. 27, do Regulamento dessa ação, que prevê o “acompanhamento de frequência e rendimento acadêmico do bolsista, conforme art. 17⁵, desta Resolução, que estipula que o acadêmico deverá obter aprovação em, no mínimo, setenta por cento das disciplinas matriculadas durante a vigência do benefício” (UFMS, 2014).

Vale salientar que os regulamentos da Bolsa Permanência anteriores,⁶ também previam o acompanhamento do rendimento dos acadêmicos bolsistas como previsto no regulamento atual. Além de expresso nos regulamentos da Ação, o acompanhamento é mencionado nos editais que tratam do processo seletivo das Ações de Assistência Estudantil, desde 2008. Porém, apenas em 2013, que o acompanhamento foi organizado e realizado pela equipe multidisciplinar. Um dos fatores que justificam a não realização dessa atividade de acompanhamento, antes disso, foi a falta de continuidade dos beneficiários selecionados em um ano para outro. Até 2013, os acadêmicos precisavam passar por processos seletivos rigorosos anualmente, o que os deixavam inseguros diante da possibilidade de não poder contar mais com a bolsa no ano seguinte. Apenas a partir do processo seletivo de 2013 que os acadêmicos selecionados passaram a ter a garantia da continuidade no recebimento de suas bolsas até o fim de seus cursos de graduação. Essa mudança de regra exigiu a organização do acompanhamento sistemático e contínuo dos acadêmicos

Os acompanhamentos são realizados semestralmente e suas etapas consistem no: levantamento dos acadêmicos com rendimento inferior a 70%, o que corresponde a reprovações em 30% das disciplinas matriculadas; convocação dos acadêmicos identificados para entrevistas de acompanhamento; realização das entrevistas; e encaminhamentos das propostas para superação das dificuldades encontradas.

O primeiro levantamento de rendimento foi realizado manualmente pela equipe, no primeiro semestre letivo de 2014, por meio de análise do currículo escolar de aproximadamente 1400 acadêmicos beneficiados pelas Ações Bolsa Permanência e Auxílio-Alimentação, com base no resultado do rendimento no período referente ao 2º semestre letivo de 2013. Essa tarefa foi lenta e trabalhosa, o que motivou a adaptação do sistema informatizado de controle de bolsas, chamado de Gestão Institucional da UFMS (GRP-UFMS)⁷, para emitir relatórios de rendimento acadêmico, utilizando o banco de dados

5 Uma das responsabilidades dos acadêmicos beneficiados pela Ação Bolsa Permanência, de acordo com o seu regulamento, é obter aprovação, de no mínimo setenta por cento das disciplinas matriculadas durante a vigência do benefício (art.16).

6 A Ação Bolsa Permanência foi criada pela Resolução, Conselho Diretor, nº. 31, de 8 de julho de 2008 e sofreu seis alterações até 2015, para adapta-la as alterações dos processos seletivos que ocorriam anualmente. Esse processo é descrito por Borsato (2015, p. 141-146).

7 Por meio do Sistema de Gestão de Bolsas, é possível filtrar e obter os dados sobre rendimento dos acadêmicos, bem como outras informações: número de bolsistas, geração de folhas de pagamento, concessão de bolsas, entre outros.

do Sistema de Controle Acadêmico⁸.

Após o levantamento dos acadêmicos a serem acompanhados, é elaborado e publicado no Boletim de Serviços (BS) da Instituição o edital de convocação com a relação nominal dos acadêmicos a serem entrevistados. Nesse edital, constam informações sobre o processo de acompanhamento: relação nominal dos acadêmicos; o atendimento em forma de entrevista realizada pela equipe técnica; o período de realização das entrevistas; e as implicações relacionadas ao não comparecimento do acadêmico para entrevistas.

A partir disso, a equipe técnica organiza os procedimentos necessários para a execução dessa atividade. Inicialmente, é realizada ampla divulgação nos meios de comunicação disponíveis, tais como sítio da Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) e via correio eletrônico (Email) dos acadêmicos. Em seguida, é dividido o número de acadêmicos que cada profissional irá atender e efetuada a organização dos instrumentais e documentos que serão utilizados (formulários de entrevistas, histórico escolar dos acadêmicos, acompanhamentos anteriores, formulários de controle de comparecimento, planilhas de datas e horários, etc.).

Por fim, é realizada a tabulação e análise dos dados coletados.

A entrevista possui como objetivos centrais compreender quais dificuldades o acadêmico está enfrentando e que influenciam em seu desempenho, identificar quais são as alternativas já apresentadas pelo acadêmico para reverter a situação identificada e elaborar, em conjunto com o acadêmico, propostas de encaminhamentos a serem executados por parte da equipe técnica de Assistência Estudantil e do acadêmico.

A realização deste acompanhamento é relevante, uma vez que proporciona o estreitamento do vínculo entre equipe de Assistência Estudantil e o acadêmico, possibilita o conhecimento do desempenho e de dificuldades vivenciadas e viabiliza a coleta de dados para subsidiar a construção de alternativas para combate a evasão e retenção que vão além das disponíveis no âmbito da assistência estudantil. Além disso, por meio do acompanhamento é possível conhecer o perfil dos acadêmicos beneficiários das Ações da Assistência Estudantil. Dessa forma, torna-se possível considerar as principais necessidades e dificuldades enfrentadas, tanto pelos discentes, como também pela própria Instituição, o que influencia na avaliação das Ações da Assistência Estudantil e nas propostas de intervenção e de solução desses problemas.

Todos os acadêmicos com rendimento inferior ao estipulado pelo regulamento da ação, de todos os Câmpus da UFMS, são acompanhados pela equipe de Assistência Estudantil de cada Câmpus. Porém, apenas os Câmpus de Aquidauana, Três Lagoas, Corumbá e Campo Grande possuem Assistentes Sociais; apenas Três Lagoas e Campo Grande, possuem assistentes sociais e psicólogos na equipe técnica; e apenas Campo Grande possui também Técnico em Assuntos Educacionais com formação em pedagogia. A falta de assistentes sociais em todos os câmpus compromete a estruturação de possibilidades de atuação do Serviço Social no âmbito do acompanhamento.

⁸ O Sistema de Registro Acadêmico contém todas as informações acadêmicas dos estudantes, desde a sua matrícula inicial até o término do curso. Embora tenha regulamento interno que normatiza que as notas e faltas precisam ser informadas mensalmente por parte dos professores, a atualização só fica totalmente disponível no fim do semestre, o que inviabiliza um monitoramento com período menor de tempo dos acadêmicos.

RESULTADO DO ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS DE CAMPO GRANDE

Os resultados apresentados neste trabalho foram obtidos a partir dos dados dos formulários utilizados nas entrevistas de acompanhamento dos acadêmicos de Campo Grande, realizado entre os meses de abril e maio de 2015⁹.

O número de acadêmicos identificados com rendimento inferior ao estipulado pelo regulamento da ação (público alvo) foi de cento e doze acadêmicos. Entre os cento e doze acadêmicos com rendimento abaixo do exigido, quarenta e seis (41%) estavam participando do acompanhamento pela primeira vez, quarenta e oito (43%) pela segunda vez e dezoito (16%) estavam no terceiro acompanhamento consecutivo. Desses, quinze acadêmicos não foram entrevistados: um por possuir necessidades educacionais especiais e já receber atendimento especializado na Preae; seis acadêmicos por serem desistentes; e oito por não compareceram a entrevista¹⁰. Dessa forma, noventa e sete acadêmicos foram entrevistados. Esse número representa 25,3% do total de acadêmicos atendidos pela ação, em Campo Grande, no segundo semestre de 2014, que somam trezentos e oitenta e quatro acadêmicos¹¹.

Os cursos identificados com maior número de acadêmicos atendidos pela Bolsa Permanência são: enfermagem (38 acadêmicos), zootecnia (35), matemática, fisioterapia e psicologia (27), artes visuais (24) e, engenharia civil e nutrição (21). Já os cursos com maior número de acadêmicos com rendimento inferior ao estipulado pelo regulamento da ação são: matemática (11), ciência sociais (10), engenharia de computação (9), zootecnia (8), ciências da computação (7) e engenharia elétrica (6).

Os motivos por não terem alcançado o rendimento estão expressos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Motivos apresentados pelos acadêmicos pelo baixo rendimento

Motivos de baixo rendimento	Nº de menções
Outras dificuldades	44
Questões familiares e de saúde	30
Acúmulo de atividades acadêmicas	12
Dificuldade de conciliação estudo x trabalho	11
Questões financeiras	10
Questões psicológicas	9

9 Os formulários apresentam as seguintes questões norteadoras: indicação do principal motivo do baixo rendimento; quais alternativas para solução das dificuldades e encaminhamentos propostos em conjunto com o acadêmico.

10 O Edital Preae nº 19/2015 prevê a suspensão do pagamento da bolsa ao acadêmico que não comparecer na entrevista, e, desligamento para o acadêmico que não comparecer na entrevista após segunda convocação.

11 Vale ressaltar que o número de acadêmicos atendidos modifica-se a cada mês, devido às desistências, desligamentos e ausência de entrega de relatórios referente a atividade de doze horas semanais que é obrigado a cumprir como requisito para receber o repasse financeiro.

Base deficitária do ensino médio	9
Cognitiva	2

Fonte: Produzido pelas autoras.

As principais questões familiares apontadas pelos acadêmicos que atrapalharam o seu rendimento foram: doenças de familiares ou do próprio acadêmico que exigem dele tempo para efetuar cuidados especiais a seus familiares, ou a ele mesmo; ou o fato de procurar emprego ou “bico” para complementação de renda familiar em virtude dos gastos adicionais advindos da doença e resultam em desistência de disciplinas; conflitos familiares, muitas vezes relacionados a questões de gênero, sexualidade e geracionais, que exigem reorganização de sua vida (mudança de casa, adaptação a novos moradores ou a nova vida, novo emprego, problemas emocionais); influência negativa da família em relação à escolha do curso; falta de apoio e participação na vida do acadêmico.

A terceira maior motivação dos acadêmicos apontada refere-se ao acúmulo de atividades acadêmicas. Esse motivo pode ter ligação com o fato de a maioria dos cursos, de Campo Grande, serem integrais e também devido a exigência da Ação para receber o repasse financeiro do cumprimento de doze horas em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A sensação de acúmulo de atividades acadêmica se agrava ainda mais quando os acadêmicos são trabalhadores. Para conciliar trabalho e estudos desistem de disciplinas ou não conseguem administrar o tempo para realizar os estudos complementares fora de sala de aula, necessários para garantir rendimento mínimo.

De acordo com Borsato (2015, p. 179-180):

[...] as doze horas dedicadas as atividades, requisitadas pela Bolsa Permanência, sobrecarregam ainda mais a sua vida universitária. Isso porque os acadêmicos precisam estudar além do tempo em sala de aula, e muitos deles, principalmente os de cursos integrais e os trabalhadores, não possuem muito tempo para isso. Em função desses problemas apontados, os acadêmicos indicam a necessidade de reformulação da política de Assistência Estudantil.

As questões financeiras apontadas relacionam-se também a dificuldade em conciliar trabalho e estudos. Muitos acadêmicos justificam que a dificuldade financeira exige que realizem “bicos” ou atividades extras para contribuir com o seu orçamento ou da família, fato que compromete seu tempo de estudo fora de sala de aula, além de gerar esgotamento mental e físico que também atrapalham o seu rendimento.

Já as questões psicológicas vinculam-se a diversos fatores, como: emocionais, estresse, bullying, dificuldades de adaptação, preocupações sociais e psicológicas dos estudantes, incluindo as questões multiculturais, as questões relacionadas com a identidade de gênero, a violência física e o abuso de substâncias psicoativas, entre outros. E, as dificuldades cognitivas são referentes a várias doenças, tais como: dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno bipolar, dislexia, discalculia, dentre outras.

A tabela abaixo relaciona as outras dificuldades mencionadas pelos acadêmicos, que aparecem na Tabela 1:

Tabela 2 – Relação de outras dificuldades que influenciam o baixo rendimento dos acadêmicos

Relação das outras dificuldades mencionadas	Nº de menções
Dificuldade nas disciplinas	12
Dificuldade na organização dos estudos	7
Problema com a didática e metodologia do professor	5
Desistiu das disciplinas porque não se identificou	2
Falta de informação (não sabia que estava matriculada)	2
Falta de esforço próprio	2
Motivo de transição - Mobilidade Interna	1
Desmotivação e desânimo com o curso	1
Estágio em dupla não deu certo, por falta de comprometimento do colega	1
Em decorrência de greve passada não conseguiu reorganizar os estudos	1
Teve notas baixas nas primeiras provas e desistiu das disciplinas	1
Entrou no final do semestre	1
Problemas de adaptação à universidade	1
Mudança de curso	1
Dificuldade de concentração	1
Erro no histórico	1
Problemas de relacionamento com professor	1

Fonte: Produzido pelas autoras.

Verifica-se, por meio da análise da tabela acima, que a maior parte das dificuldades apontadas pelos acadêmicos está relacionada a questões acadêmicas. Muitas delas são dificuldades do próprio acadêmico como: organização dos estudos, dificuldades no processo de aprendizagem e concentração, não identificação com o curso ou disciplinas (às vezes optativas). Outras estão associadas a questões que perpassam a própria organização da universidade como: didática do professor, estruturação da grade curricular, informações institucionais insuficientes, entre outros.

A partir desses apontamentos em entrevistas individuais é possível identificar possibilidades de atuação do Serviço Social, e das demais profissões que compõem a equipe multiprofissional, que vão além do atendimento individual. São possíveis proposições: intervenções junto a professores e coordenadores de curso sobre didática, planejamento da metodologia das aulas e avaliação participativa,

informações sistemáticas dos professores para os acadêmicos sobre faltas e notas, monitoria e outras formas de aprofundamento dos estudos para os acadêmicos com dificuldades em disciplinas; atividade de orientação em grupo aos acadêmicos sobre informações sobre sua vida acadêmica (como funciona a universidade), apresentação e explicação do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação, o qual, no caso da UFMS, apresenta todas as regras sobre o funcionamento dos cursos (matrícula, notas, frequência, direitos e deveres dos acadêmicos e professores, entre outros), assim também como orientações diversas sobre planejamento e organização dos estudos.

Embora as possibilidades de atuação da equipe frente as problemática apontadas sejam as mais diversas possíveis, verifica-se uma grande tendência dos acadêmicos apresentarem como soluções o atendimento psicológico, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Principais encaminhamentos para superar as dificuldades apresentadas:

Encaminhamentos	Nº de menções
Atendimento psicológico	20
Organização dos estudos	17
Participação em grupos de estudos - monitoria e tutoria	17
Dedicação e esforço aos estudos	13
Ações junto à coordenação de curso	9
Reorganização dos horários da grade curricular	3
Acompanhamento psiquiátrico	3
Atendimento TAE- Plano de estudos	3
Matricular-se em menos disciplinas	2
Frequentar as aulas	2
Maior dedicação aos estudos, pois não fará trabalhos extras	1
Finalizar TCC	1
Manter as aulas e recuperar nota	1
Deixar trabalho	1
Apoio para regime domiciliar	1
Participação em projetos	1
LEE	1

Fonte: Produzida pelas autoras com base nos formulários.

A indicação de atendimento psicológico como a principal forma de resolução das problemáticas apontadas pelos acadêmicos, embora essas problemáticas estejam associadas a questões acadêmicas, familiares e de renda, pode estar relacionada a tendência da psicologização das manifestações da questão

social. É estratégico do Estado Neoliberal promover respostas institucionais que privilegiem a responsabilização do indivíduo. Para Bonfim (2010, p. 272-273):

A lógica neoliberal ao mesmo tempo em que identifica os problemas sociais como responsabilidade dos indivíduos também sugere que sejam resolvidos no âmbito privado através de esforços próprios ou, quando isso não é possível, através de instituições privadas da sociedade civil, atreladas às práticas de doações e do “trabalho” voluntário.

Há, dessa forma, a necessidade de atenção às propostas institucionais e profissionais a serem construídas como encaminhamentos para as problemáticas apresentadas pelos acadêmicos, de forma a não concretizar a tendência acima apontada.

Além dessa situação, há inúmeros desafios impostos para fortalecer e expandir o acompanhamento dos acadêmicos. O primeiro deles é a necessidade de contratação de profissionais para compor a equipe técnica multiprofissional em todos os campi. Isso viabilizaria o acompanhamento, não só para os acadêmicos atendidos pelas ações de assistência estudantil, mas também para os demais acadêmicos, prevenindo situações de evasão e retenção. Além disso, possibilitaria o encaminhamento de diversas alternativas para as situações diagnosticadas.

Outro desafio é a alimentação do Sistema de Registro Acadêmico que não ocorre com a frequência regulamentada (mensal) por parte do professor e que inviabiliza a realização de monitoramento dos acadêmicos com prazo menor de tempo. Em função disso, atualmente o monitoramento ocorre apenas semestralmente e, muitas vezes, é tempo suficiente para que o acadêmico desista de seu curso em função das notas, ou por outros motivos. A realização da entrevista de acompanhamento permite que haja orientação aos acadêmicos, que, embora pareça uma atividade simples, pode oferecer a informação que o acadêmico não teve e que o desestimulou a continuar.

Por conseguinte, através dos subsídios adquiridos no acompanhamento e monitoramento, é possível o enfrentamento de outros desafios, como o rompimento de estigmas atribuídos aos acadêmicos, a necessidade de reconstruir as formas de avaliação e definição do rendimento, aproximação e conhecimento da problemática do acadêmico e o direcionamento dos encaminhamentos de forma que atendam a comunidade acadêmica em seu sentido coletivo.

CONCLUSÃO

O acompanhamento dos acadêmicos é um mecanismo importante como medida preventiva contra evasão e retenção, colaborando com a garantia do direito integral à educação superior desses acadêmicos. Por meio dele, é possível identificar os fatores que tem influenciado no rendimento inferior a média estipulada pela instituição, os quais são multifatoriais, mas se manifestam em sua forma singular em cada acadêmico. Identificá-los de forma individual, não significa que as respostas a sua superação sejam também individuais. Nesse caso, é preciso atenção da equipe técnica as propostas de superação apresentadas pelos acadêmicos e instituição, para que não colabore com a psicologização da questão social ou individualização das respostas, contribuindo para a não responsabilização da universidade.

A experiência relatada refere-se a acadêmicos atendidos em um programa de Assistência Estudantil, *lôcus* de trabalho mais comum do Assistente Social nas Instituições de Ensino Superior. Porém, esse acompanhamento pode ser proposto no âmbito de toda a universidade, como forma de diagnóstico dos fatores que influenciam a retenção e evasão e contribuir para construção de políticas de permanência que não se limitem apenas às ações de Assistência Estudantil. Como pôde ser observado, os fatores apresentados pelos acadêmicos vão muito além das questões socioeconômicas, mas também relacionam-se a organização do trabalho didático do professor, estruturação das grades curriculares, dificuldades de aprendizagem, entre outros e que pressupõem também propostas de cunho coletivo e institucionais.

Assim, enfatiza-se a possibilidade de atuação do Assistente Social além das atividades consagradas de Assistência Estudantil, limitadas, nessa sua atual configuração, ao atendimento a um determinado perfil de acadêmico definido pela sua renda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Mec, nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www2.unifap.br/dace/files/2015/01/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2015.

_____. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 07 ago. 2015.

BONFIM, Paula. Entre o público e o privado: as estratégias atuais no enfrentamento da questão social. **Revista Katálysis.** Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 270-275, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

BORSATO, Francieli P. **A configuração da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do Pnaes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Londrina, 2015.

NETTO, José P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1996.

UFMS. **Resolução Coun, nº 10, de 24 de abril de 2009.** Disponível em: <http://preae.sites.ufms.br/files/2013/12/BS-4553_Regulamento-CPAC.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Resolução Coun, nº 36, de 6 de abril de 2013.** Disponível em: <<http://cpar.sites.ufms.br/files/2014/09/Manual-de-Compet%C3%AAncias-da-UFMS.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Resolução Coun, nº 7, de 6 de fevereiro de 2014.** Disponível em: <<http://preae.sites.ufms.br/coordenadorias/assistencia/apoio-e-assistencia-academica/bolsa-permanencia/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

HIP HOP: CULTURA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA A PARTIR DO CONHECIMENTO

Maria Isabel Baldo Gorno¹

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a educação no Brasil e, assim, sobre a política educacional, requer uma lembrança histórica no que se refere aos aparatos legais que constituíram legitimidade à política pública em educação. Neste sentido, interessa-nos reportarmo-nos aos avanços concernentes após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, após a sistematização das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a primeira promulgada em dezembro de 1961 e, a atual, em vigor desde dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, de nº. 9.394/96 –, as quais estabeleceram a educação como direito social.

A partir destas legislações a educação passou a ser um direito de todos, inclusive daqueles em que a idade ultrapassasse a faixa etária prevista, e um dever do Estado em assegurar sua gratuidade, bem como em proporcionar a igualdade nas condições de acesso e permanência dos alunos às instituições de ensino.

No entanto, refletir sobre a educação no Brasil pressupõe também esforço intelectual a fim de compreender os interesses de uma classe dominante aspirante, especialmente a partir dos anos 1920 com o imperativo da reformulação do Estado e, posteriormente, na década de 30 com a intensificação do processo de industrialização e urbanização do país.

Neste sentido, com a construção idealizada do Estado-nação como representação da identidade nacional promulgou-se a necessidade de uma escola pública, enquanto escola do Estado, para a construção da socialização e centralização de identidades dispersas, sendo, portanto, a escola, local privilegiado para a transmissão de valores os quais integram um projeto societário homogeneizante. Em seguida, com o advento da urbanização, resultado do período de industrialização, impulsionado por Getúlio Vargas, a escola, também nesta perspectiva homogeneizadora, passa, sobretudo, a trilhar seu projeto pedagógico no caminho dos interesses da classe dominante que necessita, nessa conjuntura, de mão-de-obra especializada para o trabalho nas emergentes indústrias.

Assim, o processo educativo implantado por esse Estado que atende aos interesses de uma classe dominante, reproduz os modos de vida hierarquizados e especializados da sociedade industrial, efetivando a distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro destinado aos que têm acesso à escolaridade média, já historicamente fundada com esse intuito; e o segundo predestinado a própria classe dominante, que têm acesso ao nível superior de ensino.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca. E-mail: mariaisabelbaldo@gmail.com

Não obstante, a escola, através da violência simbólica – conceito estudado por Pierre Bourdieu - a qual é compreendida genericamente como a imposição legítima da cultura dominante desconsiderando as diferenças socioculturais, privilegia teorias e práticas da classe dirigente que comumente obscurece as desigualdades sociais, efetivando o discurso meritocrático, no qual as disparidades sociais são convertidas em fracasso individual cognitivo. Nessa medida, pressupõe-se uma distinção entre os mais inteligentes e estudiosos, que naturalmente por serem mais dedicados têm sucesso escolar e pessoal, e os pouco esforçados, os quais, por mérito de não se dedicarem, estão fadados ao fracasso escolar e pessoal. Desta forma, como nos afirma Oliveira (2003), a desigualdade propiciada por essa ideologia na escola se reproduz também na sociedade, contribuindo, aliás, para sua reprodução e legitimidade.

Podemos afirmar, portanto, que os interesses da escola tradicional, a qual conhecemos hoje, caminha interligado aos interesses da classe dominante que, é também, desta forma, dirigente, e procura cotidianamente reproduzir sua própria ideologia, legitimando as disparidades sociais.

A despeito do que tradicionalmente a escola tem apregoadado, de um saber vertical e opressivo, buscamos referência - para visualizar como possibilidade possível uma forma de educação mais horizontal - o que acontecia no continente africano em período antecedente à colonização, onde a educação era entendida como aquisição de certos conhecimentos e normatizações sociais que preparavam o indivíduo para a sociabilidade. Era apreendida por meio da participação no grupo familiar, no campo e no meio social, e também através da escuta dos relatos dos anciãos e da participação em cerimônias coletivas; assim, a própria vida cotidiana era o local privilegiado para a transmissão do saber, sendo ele advento da experiência de vida. (FREIRE; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CECCON, 1984).

Ademais, também em contraposição ao que é instituído na prática educativa, no artigo primeiro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressa-se a defesa de uma concepção de educação ampliada, onde promulga-se que a educação deve abranger e desenvolver-se na vida cotidiana e sua sociabilidade, nos movimentos sociais e culturais, para além das instituições de ensino e pesquisa. Dessa maneira:

Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional: a forma estreita como ela vem sendo concebida, o isolamento da escola em relação ao mundo exterior, a distância entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, a organização escolar rígida, o ensino e as práticas de adestramento e, em especial, a formação de atitudes que, contrariando interesses e necessidades da maioria, levam à obediência, à passividade e à subordinação. (BRZEZINSKI, 2008, p. 103).

Além disso, no artigo 26, defende-se a valorização, por parte dos estabelecimentos de ensino, das características locais e regionais e, assim, da cultura, das comunidades onde estas escolas estão inseridas, sendo imperativa a apreensão dessas singularidades na prática pedagógica. (DEMO, 1997).

Neste sentido, para o presente estudo, vislumbrando a possibilidade efetiva de uma educação que proporcione libertação em oposição a opressão, e emancipação em contrapartida a alienação, buscaremos colocar luz em duas perspectivas que objetivam uma atenção aos saberes populares que comumente são obscurecidos e deslegitimados dentro da prática pedagógica tradicional e, que, no entanto, são con-

siderados importantes inclusive no regimento da lei de educação. Assim, analisaremos o que Boaventura Santos chama de *ecologia de saberes* e o que Paulo Freire caracterizou como *educação popular*.

Partindo destes pressupostos, apresentaremos ao leitor as principais características que compõem a cultura Hip Hop a partir de sua gênese, e que entendemos que a caracterizam como ferramenta possível e efetiva de apropriação para uma prática pedagógica de educação popular, respaldada na valorização do saber não formal e de práticas de participação coletiva e, portanto, de uma educação horizontal que valoriza o indivíduo e suas potencialidades, bem como proporciona empoderamento, emancipação e libertação.

A ECOLOGIA DE SABERES

Boaventura de Sousa Santos indica-nos a chamada *Sociologia das ausências e das emergências*, a qual tem por objetivo colocar na realidade aquilo que é ausente como presente, aquilo que é impossível como possível, com a intenção de se valorizar formas de saber e alternativas próprias de um dado grupo em oposição às condições a que este grupo está imerso, como possibilidade fecunda de reexistência.

Para o autor, coexistem alguns mecanismos que formam a não-existência, entre os quais a *economia dos saberes*, na qual é alimentada a perspectiva de que há uma predominância e legitimidade de um único conhecimento/saber. Neste sentido, “[...] a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes.” (SANTOS, 2002, p. 16).

Esta *ecologia de saberes* pretende justamente colocar luz ao conhecimento que é desconsiderado, que é obscurecido pelo conhecimento formal. Nesta perspectiva não existe um saber universal e de exclusiva verdade, tampouco uma ignorância completa, sendo necessário, portanto, no âmbito da aprendizagem, a relevância de todos os saberes, tanto aqueles que estão sendo apreendidos quanto o conhecimento que, neste processo, é esquecido e desqualificado; para o autor, a *ecologia de saberes* significa “[...] aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.” (SANTOS, 2007, p. 27). Sendo assim, entendemos que se caracteriza como uma ferramenta que possibilita o enfrentamento da não visibilidade, uma possibilidade de resistir aos mecanismos de silenciamento e proporcionar a apreensão de um conhecimento que tem muito a contribuir e necessita de valorização, pois pode impulsionar criticidade e liberdade às práticas educativas.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Como vimos anteriormente, o conhecimento, em uma sociedade altamente hierarquizada que dissemina seu poder através da ideologia, é repassado de forma vertical, onde grupos que detêm o poder determinam qual o tipo de saber que deve ser transmitido, em uma intenção clara de reproduzir o seu próprio poder. Dessa maneira, por meio da dominação desses grupos, os responsáveis por repassar o conhecimento acabam por ser induzidos a contribuir para a disseminação da ideologia dominante, apresentando um saber dito como universal, um conhecimento passivo, de dependência. E, que por consequência, também reproduzem as desigualdades sociais.

Contrariando esta perspectiva, com a intenção de garantir uma prática educativa libertadora, Paulo Freire nos apresenta o que ele denomina como *educação popular*. Ela tem sua gênese no Brasil a partir dos anos de 1960, inserida em um contexto justamente de reprovação ao sistema educacional que limita o conhecimento, bem como de contestação às contradições de classe e à alienação produzida pela cultura dominante em relação a cultura popular.

Neste horizonte, o primordial é compreender a realidade na qual estão inseridos aqueles onde esta prática pedagógica irá se instalar, cujo intuito é apreender os conhecimentos e os instrumentais que possibilitarão efetividade ao processo educativo e de intervenção dessa realidade. Assim, como nos diz Oliveira (2003), nesta conjuntura, os movimentos sociais que exerciam influência através de intervenção cultural e práticas de escrita e oralidade, contribuíram também aos processos educativos de libertação.

Podemos afirmar, portanto, que a prática da educação popular pressupõe a participação coletiva e um ideal de transformação da realidade. A educação deve estar interligada ao desenvolvimento e, para tanto, a apreensão e a participação da comunidade se fazem primordiais.

A participação, no entanto, exige com que se estabeleça uma relação horizontal de educação, na qual o conhecimento deixa de ser único e opressivo, passando a ser uma troca contínua entre educadores e educandos e, assim, nesta relação, ambos enriquecem e valorizam o conhecimento do outro e a individualidade deixa espaço para a coletividade. Ademais, a participação e a troca de saberes propiciam também a consciência crítica, a qual é fundamental para a transformação da realidade, como nos afirma Gadotti e Gutiérrez (1999, p. 27):

A participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social, e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.

Dessa maneira, podemos compreender que a transformação da realidade implica um ato educativo de participação coletiva, a qual coloca luz também nos processos culturais, uma vez que, para o desenvolvimento, se faz necessário entender as singularidades da realidade a qual pretende-se transformar e, para isso, se faz fundamental a participação da comunidade para refletir e exteriorizar suas necessidades, através da consciência crítica, produzindo, assim, uma prática educativa de libertação.

É possível afirmar, ademais, que o próprio saber da comunidade é, portanto, um conhecimento, o qual, partindo da premissa de educação como prática de liberdade e transformação da realidade, possibilita a elaboração de uma infinidade de instrumentais que podem interferir de maneira efetiva na resolução das problemáticas apresentadas, caracterizando o processo de conhecimento como um processo coletivo, o qual demanda a participação e a interação do saber erudito com o saber popular, além da reflexão com a ação.

O conhecimento, nesta perspectiva de educação popular, é, pois, uma construção que demanda coletividade, além de respaldar-se sob o âmbito da transformação social através da consciência crítica

e, assim, por meio do desvelamento das necessidades do grupo. Constrói-se, desse modo, a partir das experiências e vivências da própria coletividade; as experiências, as problemáticas e as histórias de vida individuais, nesse contexto, tornam-se plurais, comum a todo o grupo e fazem emergir uma consciência crítica da sociedade e uma nova maneira de olhar o mundo, ou seja, fazem emergir um conhecimento libertador. Como observamos, “[...] a reinvenção da educação se faz e se refaz à medida que avança o processo de transformação da sociedade, pois é o desenvolvimento deste processo que exige e favorece a aquisição pelos grupos dominados de uma consciência nova e de conhecimentos novos que a velha escola não é capaz de fornecer.” (FREIRE; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CECCON, 1984, p. 124).

Dessa maneira, o ser humano é entendido como ser inacabado, na medida em que necessita de adquirir conhecimentos durante toda a sua trajetória e, não menos importante, como ser coletivo, pois precisa das relações sociais, da interação com um grupo, para ser um sujeito de conhecimento, de cultura, de história. Nesta relação de aquisição de conhecimento e prática social o ser humano torna-se uma junção de reflexão e ação, a qual é imprescindível para o processo de educação como horizonte de desalienação, libertação e crescimento.

A pedagogia para uma prática educativa libertadora deve partir dos seguintes pontos: por uma pedagogia humanista, na qual há o repúdio de toda forma de manipulação e alienação do homem, bem como o considera como ser sujeito de educação; por uma pedagogia do oprimido, na qual considera-se a educação como prática de libertação e desalienação e busca-se, a partir da educação, uma transformação social; por uma pedagogia da pergunta, a qual, em oposição a pedagogia da resposta, estimula a criticidade, o questionamento, a curiosidade e a problematização da realidade social; por uma pedagogia da esperança, na qual solidifica-se uma educação compromissada com a mudança da sociedade; por uma pedagogia da autonomia, onde a educação respeite e preserve os sujeitos enquanto seres de cultura, história e conhecimento; por uma pedagogia da indignação, na qual a educação naturalmente se mobilize contra as injustiças sociais e discriminações; e por fim, por uma pedagogia dos sonhos possíveis, na qual a educação seja comprometida ética e politicamente por uma sociedade e por escola mais igualitárias, justas, democráticas e solidárias.

Educação ético-crítica que deve considerar a relação intersubjetiva no processo educativo, a interação de alteridade entre o “Eu” e o “Outro”, que significa superar a formação tradicional de “escuta”, dos “conteúdos”, das “respostas prontas”, para uma educação, na perspectiva freireana, “dialógica”, da “pergunta”, da “problematização”, da “reflexão crítica sobre a realidade social”, da autonomia dos atores educacionais, da “valorização das experiências de vida e da pessoa humana” (alunos/as e professores/as). (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

A educação popular consiste, então, numa tentativa de desalienação e libertação de homens que se encontram na condição de oprimidos, a partir de uma prática educativa que priorize a reflexão e a crítica, pois através dessa consciência esses homens podem se engajar na luta coletiva para a liberdade e para igualdade, visando eliminar a dicotomia de classes. Neste sentido, a escola, a partir de uma pedagogia crítica, criativa, participativa, dialógica e conscientizadora, tem como função integrar os indivíduos oprimidos à sociedade, prospectando uma transformação social.

Nessa busca por uma educação horizontal a valorização do saber popular, juntamente com o incentivo à participação coletiva, são pressupostos fundamentais para o enfrentamento da naturalização do poder dominante, uma vez que valorizando o conhecimento informal confronta-se o que é instituído, o saber erudito e, assim, o poder da classe dominante.

Em direção simultânea, a consciência crítica propiciada pelo conhecimento libertador a partir da pedagogia da pergunta, consegue, a partir da práxis, fazer com que os homens se descubram como sujeitos coletivos, que tomem consciência de classe, enquanto sujeitos oprimidos e, dessa forma, que resistam e combatam o instituído, tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito da escola.

Educação como formação de uma consciência crítica e como um processo libertador. Pelo processo educativo, podemos aprender como nos libertar pela luta política na sociedade. O trabalho educativo consiste em desmistificar as ideologias que ocultam a verdadeira realidade para o ser humano poder transformá-la. Segundo Freire, a constatação de uma realidade social de classe injusta faz que homens e mulheres lutem pela transformação do mundo, para que seja mais justo e solidário. Essa luta pela libertação dos seres humanos oprimidos é uma questão ético-política e educacional. (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Portanto, a educação popular, ao passo que propicia a consciência crítica e, assim, engendra espaço para a prática contestatária e revolucionária da realidade, objetivando à transformação social, por outro lado valoriza e necessita das próprias práticas coletivas e saberes populares para se concretizar. A luta e a resistência, por parte de um grupo, para o enfrentamento das problemáticas cotidianas, constitui um saber e uma prática popular, as quais são parte fundamental de um processo educativo que vislumbra a libertação, constituem o próprio aparato teórico da educação popular.

A CULTURA HIP HOP

Por cultura Hip Hop podemos compreender a junção dos seguintes elementos artísticos: o DJ (disque jóquei), isto é, o comandante dos toca-discos, aquele que produz as batidas e bases musicais que serão pano de fundo de letras ritmadas; o MC (mestre de cerimônia), que é propriamente quem proclama as palavras, longas e ritmadas, sob as bases musicais feitas pelo DJ; o Breaking, o qual corresponde a expressão da dança dentro dessa cultura; e o Graffiti, cuja expressão encontra-se no campo das artes plásticas, especificamente na pintura de muros dentro da cidade.

Fielmente, na sua tradução, Hip Hop significa movimentar os quadris e saltar – termo criado pelo DJ Afrika Bambaataa. Sua gênese configurou-se no subúrbio do Bronx, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, no ano de 1973 e está inserida nas denominadas *park jams* e *block parties* – festas de quarteirão com numerosos aparatos de som -introduzidas nas ruas e nos parques do Bronx pelo DJ advindo da Jamaica, Kool Herc.

O período que compreende ao surgimento do Hip Hop neste local compreende também ao tempo histórico em que a sociedade pós-industrial efetivou a precariedade urbana, conduzindo mudanças significativas no que se refere aos mais diversos âmbitos da vida social, tais como habitação, trabalho e serviços públicos. E, no Bronx, não foi diferente, como nos elucida Wacquant (2008), ao afirmar que a

paisagem presente neste bairro foi composta, durante esse período, por construções abandonadas, comércios saqueados, bem como por terrenos baldios infestados por entulho, lixo e mato, caracterizando um cenário de uma cidade em destroços.

Caminhando na mesma perspectiva, Gomes (2009) nos afirma que, com a reestruturação urbana, este bairro, que era habitado por imigrantes negros e latinos, perdera ainda mais prestígio, sendo visto o “desgosto americano”. Aliado a isto, cabe ressaltarmos a diminuição das receitas federais destinadas aos investimentos sociais e a transferência do setor fabril para os conglomerados financeiros, alterando toda a cadeia produtiva. Além disso, com a especulação imobiliária, que colocou à margem a população ali residente, os investimentos em serviços públicos tornaram-se escassos e o desemprego tornou-se uma constante para a população do Bronx.

Somadas a estas condições, destacamos ainda expressões da questão social como a pobreza generalizada, a violência, o racismo e o tráfico de drogas, que propiciaram espaço para a gênese de gangues de rua, as quais disputavam violentamente entre si espaço e reconhecimento. Portanto, “[...] essa insegurança aguda e endêmica está em essência ligada às lutas internas entre gangues [...] e à explosão da economia ilegal associada em especial ao tráfico de drogas num contexto de desemprego permanente.” (WACQUANT, 2008, p. 24).

E, é neste contexto de caos social que emerge os primeiros resquícios da cultura Hip Hop nos guetos do Bronx, nos Estados Unidos. Sua origem, portanto, está nas ruas, especificamente nas ruas das periferias, como uma resposta evidente às condições de vida vivenciadas pelos moradores destas localidades e, sobretudo, como alternativa criativa de enfrentamento da precariedade urbana. As festas, realizadas nas ruas do Bronx, tinham como intuito o lema da cultura Hip Hop: *paz, amor, união, diversidade e respeito*, especialmente no sentido de trocar as lutas e guerrilhas entre as gangues pelas batalhas simbólicas de breaking. Além disso, a autoafirmação etnicorracial também se inseria como pilar de sustentação para realização destes eventos.

Nelas [as periferias] a capacidade de sobrevivência dos jovens é testada no cotidiano, que serve de inspiração para as crônicas que se transformam em rimas de rap ou em coreografias de break. Elas narram o lugar reservado ao corpo, e são capazes de mostrar espaços, reais e imaginários, frequentemente em conflito. Claro está que o Hip Hop para estes jovens não é, primeiro, uma escolha estética. Trata-se de uma questão existencial que encontra na arte as possibilidades para sua reflexão. (GOMES, 2009, p. 8).

Embora não de forma tão expressiva quanto aconteceu nos Estados Unidos, no Brasil, a gênese da cultura Hip Hop é também vinculada a conjuntura social, política e econômica do período, a qual compreende ao início dos anos 80. Nesta década a sociedade brasileira ainda vivenciava o regime da ditadura militar iniciada no ano de 1964. Quem governava no período era o general João Batista Figueiredo e o país presenciava o período que ficou conhecido como *década perdida*, haja vista que durante a ditadura a economia permaneceu estagnada. Neste mesmo contexto eclodiu o movimento chamado *Diretas Já*, no qual os brasileiros foram às ruas lutar pelo direito de escolher o presidente pelo voto. (FELIX, 2005).

Não obstante, como nos diz Gomes (2009, p. 34): “No Brasil, o impacto do processo de industria-

lização se deu nos anos 80, e não por acaso, momento também da chegada da cultura hip hop.” Neste sentido, podemos salientar a existência dos conflitos trabalhistas e sociais vivenciados pelos moradores da grande e mais industrializada metrópole do nosso país: São Paulo.

É importante dizermos também sobre a atuação da *Black Music* nesse processo, especificamente a desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro na década de 70. Nesta cidade aconteciam bailes que reuniam cerca de 15 mil pessoas. Embora, em um primeiro momento, aparentasse que os bailes black não tinham nenhum viés social e político, Felix (2005) nos informa que foram nestas festas os locais os quais onde se deu início a um movimento que culminou na valorização etnicorracial da sociedade brasileira. Desta maneira, elucida-nos indícios de um *funk falado*, denominado como *tagarela*, o qual mais se falava do que se cantava, sendo tais falas relacionadas ao racismo, à violência policial e à discriminação racial – temas ainda recorrentes nos discursos dos MC’s da cultura Hip Hop na contemporaneidade.

Além dos quatro elementos artísticos já mencionados, a cultura Hip Hop conta também com o chamado quinto elemento, o Conhecimento – elemento cujo objetivo é difundir a cultura, bem como utilizar-se dela para promover ações de cunho cultural, social e político dentro das comunidades periféricas – emergiu em um segundo plano, quando Afrika Bambaataa deu vida à chamada *Zulu Nation*, cujo intuito era de unificar a cultura e promover, de forma mais organizada, as batalhas simbólicas de breaking, com vistas a substituir a violência que se alastrava por meio das gangues de rua. Esta corresponde à maior posse de Hip Hop existente em todo o mundo.

Entendemos por posses vinculadas ao Hip Hop as organizações de grupos ou pessoas que tenham ligação com algum dos elementos artísticos constitutivos de expressão desta cultura, a fim de promover ações para a disseminação desta arte, bem como a promoção de ações sociais que possam efetivar mudanças na rede de sociabilidade das periferias, interrompendo a cotidianidade destes espaços, os quais são notadamente circunscritos pela violência e pelas injustiças em seus mais diversos âmbitos. Como nos diz Felix (2005) são os meios os quais materializam-se discussões políticas e ideológicas vinculadas às vivências dos moradores das periferias e dos militantes da cultura Hip Hop.

Através do quinto elemento procura-se conhecer, internamente, as raízes históricas, sociais, políticas e econômicas que proporcionaram pano de fundo para a gênese do Hip Hop. Neste sentido, um sujeito que tem a intencionalidade de integrar a esta cultura, se vê imerso na necessidade de conhecer os fatos sociais e históricos que compõem a formação do Hip Hop ao longo do tempo. Como nos diz uma depoente da pesquisa de Gomes (2009, p. 100): “Passei a ler a partir do hip hop, porque esta cultura nos força a buscar conhecimento. O Hip Hop me deu consciência negra, feminista, como uma possibilidade de resistência e de autorreconhecimento e autoconhecimento.”

Não obstante, é preciso que o conhecimento seja difundido, que ultrapasse os limites internos e, deste modo, o intuito é que a cultura se dissemine, por exemplo, através de oficinas e eventos voltados para celebrar o Hip Hop nas periferias e, de modo geral, nos espaços da cidade, propiciando o trabalho coletivo do quinto elemento com as posses – ou coletivos, como denominados na contemporaneidade.

Contudo, para além de uma cultura, que busca nas suas ações artísticas promover a interrupção do cotidiano de precariedade vivenciada pelos moradores das periferias, bem como, por meio do quinto elemento juntamente com as posses, realizar a promoção de ações que efetivem a transformação

social através da resistência e criticidade, podemos entender o Hip Hop também como um Movimento Social, uma vez em que estes, enquanto ações coletivas, desenvolvem-se a partir da solidariedade e como consequência de determinado conflito, por meio do envolvimento de atores sociais que partilham de interesses e identidades comuns, proporcionando, no seu espaço de atuação, uma pressão e uma mobilização que podem significar uma ameaça à ordem vigente. Caracterizam-se, portanto, por promoverem ações e objetivarem uma mudança no seio social ou no grupo ao qual pertencem na sociedade.

Para o seu agrupamento e organização enquanto movimento, desta forma, faz-se necessário a presença de uma luta comum, que notadamente opõe-se à ordem hegemônica, além de uma valorização de ideais coletivos sob os individuais, viabilizando uma identidade coletiva. Neste âmbito, a presença de uma identidade comum ao grupo pode significar uma anulação do “eu individual” a fim de projetar a identidade coletiva como a forma de luta e referência para a efetivação do grupo.

Partindo de uma especificidade decorrente das condições de vida desenvolvidas dentro do ambiente urbano das cidades, os movimentos sociais urbanos, para além das considerações apresentadas como características próprias dos movimentos sociais, trazem como formas centrais de sua intervenção, a reivindicação pelo acesso à cidadania, em todos os âmbitos da cidade. São fundados, portanto, a partir da ação comum de atores sociais que partilham uma identidade coletiva que busca o enfrentamento das adversidades impostas pela ordem vigente no convívio dentro do meio urbano.

Dessa forma, enquanto movimento contestatório do direito a igualdade dentro do ambiente urbano, os MSUs têm, como identidade coletiva, aspectos que tangem condições precarizadas de moradia dentro da cidade, bem como as privações objetivas e subjetivas impostas pelo capital monopolista mundializado às populações especialmente marginalizadas pela urbanização. Ademais, partilham geralmente da experiência comum de exclusão e desigualdade no âmbito social, político, econômico e cultural dentro das cidades, além de partilharem de sentimentos de invisibilidade, preconceito e estigmas sociais e também raciais.

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir que a cultura Hip Hop enquadra-se nas características que compõem um movimento social urbano, assim como também afirma Fochi (2007), uma vez que se trata de uma expressão cultural cujo gérmen está nas ruas, especialmente nas periferias formadas pelo capitalismo nas cidades, como forma de denúncia, enfrentamento e contestação das precariedades urbanas vivenciadas por seus moradores. Enquanto expressão cultural que, através da articulação do quinto elemento com as posses, possibilitou e tem possibilitado ações sociais coletivas que buscam resgatar a autoestima, enfrentar as problemáticas próprias das periferias, bem como efetivar e disseminar o Conhecimento. Dito de outro modo, segundo Andrade (1999, p. 18), o Hip Hop “[...] não fica na simples denúncia, mas revela-se um ‘construtor’ de possibilidades e de perspectivas de vida.”

Portanto, o Hip Hop, mais do que uma expressão artística-cultural, pode ser entendido e denominado como um Movimento Social Urbano, haja vista que traz, desde sua constituição histórica, resquícios de uma identidade coletiva comum às ações coletivas urbanas, pela contestação, denúncia e luta pelo acesso à cidade, e assim promove, através das posses e do Conhecimento, ações que efetivam o enfrentamento de tais problemáticas, como a exclusão, a invisibilidade social e urbana, o preconceito e o racismo. Nas palavras de um próprio militante da cultura Hip Hop, Crônica Mendes, do grupo A Fa-

mília, em entrevista concedida ao escritor marginal, Buzo (2010, p. 85), no que se refere ao engajamento social vinculado ao Hip Hop, “[...] não podemos perder de vista isso porque é o que faz do hip-hop um movimento, e não uma coisa que com o tempo vai acabar.”

Portanto, partilhando dos pressupostos de Boaventura e Paulo Freire, da valorização de saberes que não são hegemonicamente reconhecidos, entendemos a cultura Hip Hop como uma arma de resistência frente ao silenciamento que é imposto pela *economia de saberes*, isto é, pelo poder dirigente que busca, através da escola, insistentemente construir valores que legitimam a hegemonia dominante e, em contrapartida, ofusca e desconsidera as narrativas próprias de quem está do outro lado da margem do sistema econômico vigente.

Ao se multiplicar o conhecimento, por meio das variáveis artísticas do Hip Hop, produz-se uma forma de resistência que faz frente ao que está posto, que faz face às construções simbólicas hegemônicas, como forma de resignificação e reexistência da própria realidade concreta. Dessa forma, partilhar conhecimento significa resistir, posto que fazer frente ao que está construído ideologicamente pelo poder dirigente reafirma a denúncia e a crítica, bem como possibilita a construção de caminhos para outras formas de conhecimento que contrapõem a racionalidade hegemônica, os quais são potenciais de identidade, visibilidade e empoderamento. Em outras palavras, como nos elucida Moassab (2008, p. 71), o Hip Hop “[...] coloca o jovem como protagonista e sujeito de sua própria história [...] dando voz a estes sujeitos e transformando o espaço de lazer também em espaço de luta e reivindicações.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da sistematização teórica que fora estudada neste artigo, conseguimos apreender a necessidade da escola ser repensada no sentido de romper seu fechamento em si própria. A participação da comunidade no âmbito escolar se faz fundamental para uma prática educativa libertadora e emancipatória. Assim, partindo de uma perspectiva de educação popular, a prática educativa começa a valorizar o saber popular, deixa de ser individualizada na escola, e passa a ser plural, empenhada na tentativa de mobilização e transformação da realidade.

Neste sentido, a educação popular se caracteriza por ser aquela em que há a participação da comunidade no processo educativo e na produção de conhecimento. O ato de educar passa a ser traduzido também no âmbito dos movimentos sociais, direcionando uma educação para o povo, onde a participação coletiva e o saber popular é imprescindível.

A cultura Hip Hop, como observamos, pode ser compreendida como um movimento social, uma vez que é composta por um ideal comum e por uma identidade coletiva, bem como se caracteriza pela resistência e pela luta ao instituído e, ademais, através do quinto elemento que a compõe, consegue viabilizar ações que interrompem a cotidianidade de vulnerabilidade social de sua população e, assim, efetivam verdadeira transformação social. Além disso, o Hip Hop constitui uma ação político-pedagógica na medida em que trabalha com as comunidades a leitura de suas realidades, instigando a consciência crítica de seus membros, bem como planeja e objetiva projetos de ação transformadora do seu meio e fomenta o sentimento de coletividade e reconhecimento grupal, os quais constroem solidariedade e pertencimento social, viabilizando resistência e espírito de preservação e continuidade do trabalho grupal.

A educação, portanto, deve ser uma atividade permanente, não restrita à escola e aos educadores, mas pertencente à comunidade e à vida cotidiana. Deve basear-se na consciência crítica e na valorização dos saberes individuais, fomentando uma relação de troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** *Educ. soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ANDRADE, Elaine Nunes. (Org.). **Rap e educação. Rap é educação.** São Paulo: Summus, 1999.

BUZO, Alessandro. **Hip Hop: dentro do movimento.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. **A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos.** *Tempus*, Brasília, 8 (2), p. 331-338, jun. 2014.

DEMO, Pedro. **A nova LDB. Ranços e Avanços.** 22. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação.** São Paulo: Cortez, 1993

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano.** Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. **Hip Hop brasileiro. Tribo urbana ou movimento social?** *Facon*, n. 17, p. 61-69, 2007.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo. Experiências do Idac em educação popular.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GADOTTI, Moacir. GUTIÉRREZ, Francisco. (Org.). **Educação comunitária e economia popular.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Jacimar da Silva. **Paixão em estado bruto. Movimento Hip Hop: palco e projeto de uma juventude.** Dissertação (Mestrado pelo Programa de pós-graduação em comunicação), Universidade Federal Fluminense, 2009.

GORNO, Maria Isabel Baldo. **Transformação em movimento: a cultura Hip Hop enquanto ferramenta**

de enfrentamento das expressões da questão social nas periferias. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, 2014.

MARTINS, Rosana. **Construções de alteridade: políticas de pertença e cultura hip-hop.** Periferia Educação Cultura e Comunicação. Lisboa, v. 4, n. 1, jan./jul. 2012.

MOASSAB, Andreia. **Brasil periferias. A comunicação insurgente do Hip-Hop.** Tese (Doutorado pelo Programa de pós-graduação em comunicação e semiótica), Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-5EF1fE1oxhcnZnRkxzYkIZSm8/edit>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

NAISON, Mark. Migração e criatividade musical nos bairros do Bronx. In: CÔRTEREAL, Maria de São José (Org.). **Revista Migrações - Número Temático Música e Migração**, Lisboa, n. 7, p. 217-227, out. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras freireanas sobre educação.** São Paulo: EDUNESP, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que munda. In: BRZEZINKSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patricia. **Hip Hop. A periferia grita.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes,** 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** 2002. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SANTOS, Juliana Abramides. Serviço social e cultura: os processos criativos na mediação da práxis profissional. In: **XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social.** Argentina, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINKSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rogério de Souza. **A periferia pede passagem: trajetória social e intelectual de Mano Brown.** Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop.** Tese (Doutorado pelo Instituto de estudos da linguagem), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto.** São Paulo: Boitempo, 2008.



