

**I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
NA EDUCAÇÃO**

E

**V FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
“EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE
CRISE DO CAPITAL”**

REALIZAÇÃO/COORDENAÇÃO:

**GEPESSE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social na
Educação**

E-Book do evento

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Reitor

Prof. Dr. Sandro Roberto Valentini

Vice-Reitor

Prof. Dr. Sergio Roberto Nobre

Pró-Reitor de Pesquisa

Prof. Dr. Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Profa. Dra. Cleopatra da Silva Planeta

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Diretor

Prof. Dr. Murilo Gasparido

Vice-Diretora

Profa. Dra. Nanci Soares

Comissão Editorial UNESP - Câmpus de Franca

Presidente

Prof. Dr. Murilo Gasparido

Membros

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa

Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes

Profa. Dra. Analúcia Bueno Reis Giometti

Profa. Dra. Cirlene Aparecida. Hilário da Silva Oliveira

Profa. Dra. Elisabete Maniglia

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz. 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 Pinsetta Pavarina

Prof. Dr. Paulo César Corrêa Borges

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Ferreira

Profa. Dra. Rita de Cássia Aparecida. Biason

Profa. Dra. Valéria dos Santos Guimarães

Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino

Eliana Bolorino Canteiro Martins
Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida
(Organizadores)

**I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA
EDUCAÇÃO
E
V FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
“EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE
CRISE DO CAPITAL”
REALIZAÇÃO/COORDENAÇÃO:
GEPESSE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social na
Educação
E-Book do evento**

© 2019 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Franca - Contato
Av. Eufrásia Monteiro Petrágliã, 900, CEP 14409-160, Jd. Petrágliã / Franca – SP
publica.franca@unesp.br

Diagramação e Revisão

Laura Odette Dorta Jardim (DTBD)
Sandra Aparecida Cintra Ferreira (STAEPE)
Carlos Alberto Bernardes (STAEPE)

Comissão Científica

Adriana Freire Férriz (UFBA)	Mabel Mascarenhas Torres (UEL)
Adriana Giaqueto (UNESP)	Maria Cristiana Piana (UNESP)
Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni (UNESP)	Maria Irene Carvalho (Universidade de Lisboa - Portugal)
Cirlene Apda Hilario da Silva Oliveira (UNESP)	Maria José Oliveira Lima (UNESP)
Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP)	Nanci Soares (UNESP)
Fernanda de Oliveira Sarreta (UNESP)	Nayara Hakime Dutra de Oliveira (UNESP)
Francine Helfreich Santos (UFF)	Ney Luiz Teixeira De Almeida (UERJ)
Jose Luiz Almeida (Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal)	Sâmya Rodrigues Ramos (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
Josiani Julião (UNESP)	Silvia Cristina Yannoulas (UnB)
Kênia Augusta Figueiredo (UnB)	Simão João Samba (Instituto Superior de Serviço Social – Luanda - Angola)
Lorena Portes (UEL)	Simone Lessa (UERJ)
	Wagner Roberto Do Amaral (UEL)

I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação : “A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital” / GEPESSE - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação ; Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida (organizadores). – Franca:UNESP – FCHS, 2019.

621 p.

ISBN: 978-85 -7818-109-3

1. Serviço social. 2. Direito Previdenciário. 3. Educação. 4. Estado.
5. Inclusão social. I. Título. II. Martins, Eliana Bolorino Canteiro.
III. Almeida, Ney Luiz Teixeira de

CDD – 360

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Andreia Beatriz Pereira – CRB8/8773

APRESENTAÇÃO

O presente e-book oferece ao leitor o conhecimento ou releitura das palestras, oficinas e também dos trinta e dois melhores artigos avaliados pela comissão científica do I SEMINÁRIO INTERNACIONAL, V FORUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E III ENCONTRO DO GEPESSE, contemplando o tema: “A EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL”. O referido evento buscou ampliar os horizontes de reflexão sobre a política educacional e o Serviço Social para além do Brasil, visando conhecer as experiências e desafios vivenciados em outros países.

A educação - uma das dimensões da vida humana e também uma estratégia essencial do Estado como política social, justamente por sua importância no processo de formação do ser social e do trabalhador, historicamente vem sendo construída em um palco de disputas de projetos societários e educacionais antagônicos. Refletir sobre política de educação no contexto político-econômico e no universo sociocultural mundial e repensar nas particularidades do Brasil no contexto contemporâneo, é realmente um grande desafio.

Por outro lado, o trabalho profissional realizado nos espaços sócio-ocupacionais dos mais variados níveis e modalidades de ensino, comprometido com a qualidade da educação, seja, como: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, por si só é um sinal de resistência e militância, se levarmos em conta as adversidades que são enfrentadas no cotidiano do universo educacional.

Vivemos, sobretudo, a partir dos anos de 1970, a crise de acumulação do capital que incidiu na necessidade de reorganização de seu ciclo reprodutivo, e que foi justificada pela estagnação e queda tendencial das taxas de lucro do capital, incitadas pelo esgotamento do pacto keynesiano. Assim, as estratégias maquiavélicas incidiram sobre a ampliação da precarização e acirramento da exploração da força de trabalho, com base no processo de reestruturação produtiva, inovações tecnológicas e novos dispositivos organizacionais, sob a égide do neoliberalismo.

Nesse contexto as conexões efetivadas entre educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso no mundo e de forma particular na América Latina. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez mais instrumental, mercadológica respondendo ao novo perfil de trabalhador exigido pelo capital, deslocando

o foco de uma formação integral para uma formação funcional a essa sociabilidade capitalista, de forma ainda mais evidente.

De modo que, a estratégia do Estado, impregnado pelo receituário neoliberal é transformar a educação em um “nicho de mercado” realizando cortes de orçamento público e fortalecendo o apelo a iniciativa privada para garantir a necessária formação profissional prática instrumental.

Mas como afirma Frigotto (2008) é no plano da práxis que atuamos numa realidade histórica que não é fruto de uma escolha de acordo com nossa vontade, mas como resultado de uma realidade produzida nas relações de força. Conforme nos lembra Marx, são os seres humanos que produzem essa realidade e que, portanto, são eles que podem mudá-la. No processo de luta contra-hegemônica, o ponto crucial que nos desafia, na teoria e na práxis, é o de distinguir as mudanças que concorrem para alterar estruturalmente as relações sociais capitalistas daquelas que as alteram para conservar.

É preciso fortalecer o pequeno embrião, a semente, em centenas de jovens que, ao sair desta escola, não devem estar somente preparados científica e tecnicamente para “fazer bem feito” o que o mercado lhes pede. Na sua experiência pedagógica e na cultura institucional, precisam ter a possibilidade de entender por que é fundamental desenvolver todas as dimensões e possibilidades do ser humano, e que a ciência e a técnica devem servir ao desenvolvimento humano onde as pessoas devem preceder lugar à produção.

Pensar a inserção e o trabalho do assistente social no âmbito da Política de educação tem sido um dos principais propósitos do GEPESSE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social), com intuito de fortalecer a atuação do assistente social nos mais variados espaços sócio-ocupacionais dessa política social, considerando a direção do projeto ético-político profissional do assistente social.

Porque o Serviço Social na Educação? Porque à educação se constituiu como um direito social e um direito humano, portanto, cabe ao assistente social somar esforços com os educadores na luta pelo acesso, permanência, qualidade da educação além de mobilizar a gestão democrática dos espaços educacionais – é essa a contribuição do SERVIÇO SOCIAL.

Em relação a organização do e-book, temos na primeira parte os artigos que trazem os conteúdos desenvolvidos no mini-curso, e respectivamente, nas oficinas, sendo:

Minicurso:

- *Equipes Multidisciplinares - Multiprofissionais na Educação Brasileira: entraves e possibilidades.* Dra. Silvia Cristina Yannoulas e Doutoranda Kelma Jaqueline Soares;

Oficinas Temáticas:

- *Condições e Processo de Trabalho dos Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* Dra. Lígia da Nóbrega Fernandes (GEPESSE – UNESP – Franca/SP);
- *Dimensão Pedagógica do Trabalho dos Assistentes Sociais.* Dr. Eliane Amiccuci (GEPESSE – UNESP – Franca/SP) ;
- *Democracia e Educação.* Doutorando Carlos Felipe Nunes Moreira (GEPESSE/UERJ/Rio de Janeiro);
- *O Trabalho dos Assistentes Sociais com Socioeducação.* Mestranda Verônica Rimes da Cunha (GEPESSE – UERJ – Rio de Janeiro).

Palestras:

- *As Lutas Sociais pela Educação na América Latina.* Dra. Nora Beatriz Gluz (Argentina);
- *A Inserção dos Assistentes Sociais nas Escolas em Portugal.* Dr. José Luís D’Almeida (Portugal) e Dra. Paula Sousa;
- *(In)Visibilidades do Serviço Social nas escolas em Portugal.* Dra. Maria Irene L. Bogalho de Carvalho (Portugal);
- *O Serviço Social no âmbito da Política de Educação em Angola.* Dr. Simão João Samba (Angola);
- *A Política de Educação no Brasil no contexto de superexploração da força de trabalho.*

Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ – Rio de Janeiro).

Na segunda parte do e-book são apresentados trinta e dois artigos que foram selecionados pela comissão científica de um conjunto de cento e trinta e quatro artigos socializados no evento.

É com esse entusiasmo, mesmo em tempos tão áridos, que ousamos apresentar esse e-book como resultante do que foi vivenciado no I Seminário e na quinta edição do Fórum de Serviço Social na educação, que tem se constituído historicamente como espaço de reflexão, debate e principalmente aglutinação de profissionais que acreditam em um projeto educacional contra-hegemônico. Portanto, se pensarmos um termo que expressa fielmente o rumo desse evento e a produção do conhecimento construído nesse espaço, o termo é RESISTÊNCIA. RESISTIR, verbo que se conjuga sempre no coletivo, mobilizando o pensamento crítico, construtivo, criativo em busca de estratégias de luta na direção de “uma outra sociabilidade” e resgatando a importância, nem messiânica e nem fatalista da educação.

É importante registrar que o referido evento, que teve o apoio financeiro da FAPESP, da PROEX e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Campus de Franca, contou com a participação de 204 inscritos representantes de 23 estados brasileiros, além da aprovação e apresentação de 134 artigos, números que expressam o interesse por essa temática e a responsabilidade do GEPESSE na organização e efetivação desse evento.

Recomendamos a leitura a todos que acreditam na educação e no compromisso dos educadores e dos assistentes sociais como um elemento central para não esmorecer em tempos temerosos como este que estamos vivendo.

Organizadores:

Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

Líder do GEPESSE.

Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Vice-líder do GEPESSE.

PREFÁCIO

O conjunto dos textos aqui apresentados é parte constitutiva dos debates e trabalhos apresentados no I Seminário Internacional e V Fórum de Serviço Social na Educação que ocorreu entre 24 e 26 de outubro de 2017 na cidade de Franca/SP. Em um período “temeroso” de instabilidade econômica, política e social onde implementa-se um programa de governo que expressa um profundo ataque aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, uma leitura como esta torna-se essencial para o trabalho profissional de qualidade.

A Emenda Constitucional 95 que limita os gastos públicos pelos próximos 20 anos, sinaliza que o pior ainda está por vir na área da educação: mais sucateamento, mais mercantilização e mais contenção de investimentos. Tais retrocessos se desenvolvem em meio a um contexto onde ideias reacionárias ganham significativa audiência na sociedade brasileira. Certamente, esse tem sido um momento desafiador para os assistentes sociais que defendem a concepção profissional alinhada aos princípios e valores do Projeto Ético Político Profissional construído ao longo dos últimos 30 anos.

Ao longo da trajetória da profissão no Brasil, a Política de Educação vem absorvendo um número significativo de assistentes sociais, que atuam e tecem reflexões importantes sobre o cenário do nosso país. O trabalho profissional de assistentes sociais na educação coincide com o período de institucionalização da profissão ainda na década 1930. Apesar disso, a inclusão do profissional de Serviço Social pela via governamental nas escolas públicas ainda é pouco expressiva se compararmos à sua inserção no campo da saúde ou da assistência social.

No entanto, observamos um crescimento substantivo de assistentes sociais nas unidades educacionais na primeira década do século XXI. Temos percebido a crescente requisição da categoria profissional nas escolas para contribuir nas atividades de planejamento e gestão da Política Educacional, no acompanhamento direto a alunos e famílias compondo equipes multidisciplinares, dentro e fora das escolas – conforme apontam os artigos.

Portanto, por que não, a leitura de uma obra de fôlego que examina um conjunto que questões envoltas na área que atinge diretamente assistentes sociais comprometidos com a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade?

Na primeira parte do livro são apresentadas as reflexões que foram abordadas no mini-curso e oficinas temáticas, bem como nas palestras que versam sobre o tema do evento examinando os caminhos percorridos pelo Serviço Social e a Educação, tratando dos impactos da crise do Capital no trabalho profissional de assistentes sociais e na Política Educacional. Na segunda parte do livro, temos textos produzidos prioritariamente por profissionais de Serviço Social e estudantes que analisam o exercício profissional e sua interface com a Educação. Os textos versam sobre as seguintes temáticas: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Especial e EJA, Movimentos Sociais da Educação e a Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais.

O debate sobre temas como a assistência estudantil, cotas, gênero, violência e a regressiva conjuntura brasileira na educação são abordados de forma substancial. Destacam-se os múltiplos artigos sobre o trabalho profissional nas instituições de ensino superior e nas escolas. Os autores não medem esforços na elaboração de uma análise densa sobre polêmicas que atravessam o trabalho profissional. Na obra são ressaltados os desafios colocados aos profissionais da educação mediante a esta áspera realidade cuidadosamente analisada.

Entre os méritos deste livro, apontamos a sua consistência teórica, bem como as análises relevantes e atuais de autores que atuam ou atuaram na área da educação e se debruçam com fôlego em pesquisas acadêmicas sobre a temática. Escrito em linguagem simples, construído de forma meticulosa e com grande rigor analítico, este e-book não tergiversa sobre as polêmicas circunscritas no campo da educação, mas as enfrenta com a coragem que somente profissionais críticos e estudiosos possuem.

Francine Helfreich Coutinho dos Santos
(ESS/UFF)

SUMÁRIO

PARTE I

MINI-CURSO

EQUIPES MULTIDISCIPLINARES-MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Silvia Cristina Yannoulas

Kelma Jaqueline Soares19

OFICINAS TEMÁTICAS

CONDIÇÕES E PROCESSOS DE TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA- IFET'S

Lígia da Nóbrega Fernandes31

DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS

Eliane Marques de Menezes Amicucci45

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Carlos Felipe Nunes Morais.....59

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NUMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO NOVO DEGASE: UMA ANÁLISE DA RACIONALIDADE TÉCNICA QUE ORGANIZA O PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Verônica Rimes da Cunha71

PALESTRAS

LAS LUCHAS SOCIALES POR LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Nora Gluz101

A INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

José Luís D`Almeida

Paula Sousa121

(IN) VISIBILIDADES DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Maria Irene Carvalho135

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO: RETRATO DE UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Simão João Samba151

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DE SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Ney Luiz Teixeira de Almeida169

PARTE II

TRABALHOS CIENTÍFICOS

EIXO 1: EDUCAÇÃO BÁSICA

A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: TECENDO UMA ESCOLA PROVIDORA DE EDUCAÇÃO E DIREITOS

Thaissa Bento Ferreira

Maria Inez Bernardes do Amaral203

FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.

Daiana Cristina do Nascimento

Erika Leite Ramos de Luzia

Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni217

NECRIA: EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO FORMAL

Maisa Bozelli Vieira

Eliana Bolorino Canteiro Martins229

O LUGAR DA GESTÃO DO SETOR DE SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA – SP

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins

Viviane Groppo Lopes Cerqueira239

O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Adriana Freire Pereira Férriz

Ney Luiz Teixeira de Almeida255

RELATODEEXPERIÊNCIADOTRABALHODOSERVIÇOSOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTOS DUMONT, EM JOÃO PESSOA- PB

Adriana Rosado Maia de Lima269

VISITANDO O PASSADO, ENTENDENDO O PRESENTE, PENSANDO O FUTURO: O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Alcilene da Costa Andrade

Cristina Chaves Oliveira

Geniely Assunção Ribeiro.....279

A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA EM “TEMPO INTEGRAL”

Almira Almeida Cavalcante

Fernanda Moreira Leite

Irisneide Antonino de Lacerda

Joelucia Leite da Silva291

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL NUMA ESCOLA MARISTA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Ana Flávia Roatt de Oliveira

Cristina Kologeski Fraga301

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

André Michel dos Santos

Marta Von Dentz

Francisco Arseli Kern313

O USO DE JOGOS NO ESTÍMULO À APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Vitória de Araújo Pessoa.....325

OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO COLÉGIO PEDRO II

Fernanda Martins Dutra Barreira

Vanessa Martins Oliveira333

EIXO 2: ENSINO SUPERIOR

AS EXPRESSÕES DA CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Fernanda Meneghini Machado345

CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR-BA: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Adriana Freire Pereira Ferriz

Ingrid Barbosa Silva

Joelma Mendes dos Santos359

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL: DESAFIOS FRENTE À CONTRARREFORMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Maicow Lucas Santos Walhers

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira373

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP FRANCA: RECORTE ENTRE OS ANOS 1992-2012

Rosilene Maria Rodrigues

Eliana Bolorino Canteiro Martins387

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – PIAE/ UEMS:COADJUVANTE PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Míriam Montenegro de Rosa

Patrícia Pogliési Paz

Gabrieli Aparecida Salmino da Silva405

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DO PIONEIRISMO NA ATENÇÃO AO ESTUDANTE TRABALHADOR E AO COTISTA, À CRISE DE FINANCIAMENTO

Simone Eliza do Carmo Lessa

Rafaella Peres Ennes de Souza

Thamires Pereira dos Santos419

EIXO 3: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A IMPLANTAÇÃO DO PNAES: UMA ANÁLISE DOS SEUS MARCOS NORMATIVOS

Gleyce Figueiredo de Lima435

A POLÍTICA DE COTAS E OS NOVOS DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS SÃO GONÇALO DO AMARANTE

Carina Lilian Fernandes Pinheiro449

DESAFIOS À MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Edna Maria Coimbra de Abreu459

INDICATIVOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS IFET'S A PARTIR DOS REVESSES NO MUNDO DO TRABALHO

Lígia da Nóbrega Fernandes

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira473

OMUNDODO TRABALHO E OSERVIÇOSOCIALNO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Maria Conceição Borges Dantas.....487

O PERFIL DAS(DOS) ASSISTENTES SOCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: APROXIMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, AUTONOMIA PROFISSIONAL E FORMAS DE RESISTÊNCIA

Grazielle Nayara Felício

Maria Conceição Borges Dantas

Michelli Aparecida Daros

Selma de Melo Barbosa.501

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFMT: A CONTRADIÇÃO DA SELETIVIDADE QUE BENEFICIA POUCOS NUMA POLÍTICA PÚBLICA QUE DEVE SER UNIVERSAL

Tatiane Eloize Furryama Mota513

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO PARA DESCONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gheysa Maria Pereira Lima Eickhoff

Vinícius Ferreira dos Santos

Sinovia Cecília Rauber

Nayara Novaes Rezende Villani525

EIXO 4: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EJA

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LIBRAS: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Ana Luiza Loverbeck Chagas

Daniela Helena da Silveira

Ketellen Gomes de Lima

Marcela Gabriela Andrade543

EIXO 5: MOVIMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL JUNTO AO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO: A EXPERIÊNCIA DO IFBAIANO – CAMPUS SANTA INÊS

Nivia Barreto dos Anjos.....559

EIXO 6: DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Juliana Fernanda da Silva573

A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ATUAÇÃO JUNTO AOS DOCENTES DO IFSP

Williana Angelo da Silva585

ESPAÇOS SOCIO-OCUPACIONAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS: LOCUS DE EFETIVAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO TRABALHO DAS/OS ASSISTENTES SOCIAIS

Altair J. de Carvalho Micheli

Luciana Gonçalves Pereira de Paula

Mônica de Oliveira Fernandes

Sandra Lúcia Gonçalves599

O DEBATE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL

Thaíse Seixas Peixoto de Carvalho.....611

MINI-CURSO - EQUIPES MULTIDISCIPLINARES- MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Silvia Cristina Yannoulas*

Kelma Jaqueline Soares **

INTRODUÇÃO

O minicurso *Equipes Multidisciplinares-Multiprofissionais na Educação Brasileira – Entraves e Possibilidades*, ministrado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/UnB) no contexto do *I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS: A Educação e o Serviço Social no Contexto de Crise do Capital*, objetivou refletir criticamente sobre os entraves e as possibilidades do Projeto de Lei (PL) 3688/2000, que tramita no Congresso Nacional e visa inserir psicólogos e assistentes sociais nas instituições de educação básica da rede pública no Brasil.

O minicurso teve como propósito principal o de expor os resultados de pesquisa sobre as divergências ao PL 3688/2000, expressas por gestores, entidades e associações profissionais da área educacional. A proposta dessa atividade foi debater coletivamente esses resultados e iniciar um movimento de elaboração de alternativas e ações estratégicas no sentido de fornecer subsídios para a categoria com vistas à articulação para a aprovação do referido PL. Os dados sobre as divergências foram coletados e sistematizados pelo Grupo TEDis desde 2014 junto à entidades e interlocutores estratégicos das áreas Educação e Serviço Social. O projeto “O Trabalho das Equipes Multidisciplinares nas Escolas e na Política Educacional” contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2015-2017 – CNPq/ Chamada CNPQ/MCTI 25/2015. Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

* Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina, Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa TEDis – Trabalho, Educação e Discriminação.

** Assistente Social pela Universidade de Brasília, Mestre em Política Social, Doutoranda em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela mesma Universidade.

Um dos propósitos do projeto e objetivo do minicurso consistiu em analisar os entraves para a aprovação da mencionada proposta de lei, bem como as divergências expressadas por algumas entidades e interlocutores estratégicos. Em outras publicações discutimos a necessidade de contar com equipes multidisciplinares-multiprofissionais nas escolas e na política educacional com base na bibliografia regional e nacional (SOUZA, 2015; YANNOULAS, SOUZA, 2016); refletimos sobre o conceito de processo de trabalho escolar por meio de documentos fundantes da área educacional e também do serviço social (YANNOULAS, SOARES, ROCHA, 2016); e recuperamos experiências de trabalho de equipes multidisciplinares-multiprofissionais na Argentina e no Brasil (LINS, 2016 e 2017; YANNOULAS, GIROLAMI, 2017). Rios (2017) sistematizou os dados relativos à apresentação e discussão do PL no âmbito do Congresso Nacional.

O texto de leitura obrigatória prévia para participação no minicurso foi o capítulo 5 do livro em edição: O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis (Yannoulas, 2017). O capítulo foi elaborado pelas pesquisadoras do TEDis Silvia Yannoulas, Silvana Souza, Steli Rios e Kelma Soares e apresenta de maneira consolidada o estudo realizado junto à entidades e interlocutores estratégicos das áreas do Serviço Social e da Educação, sobre os entraves e as divergências com relação ao PL, destacando sempre a potencial contribuição crítica dessas equipes multiprofissionais à qualidade do processo pedagógico na sua integralidade.

No minicurso, foi apresentado e discutido coletivamente esse capítulo 5 do livro e foram destacados os aspectos da pesquisa que dizem respeito aos entraves e aos limites da perspectiva das equipes multidisciplinares-multiprofissionais no espaço educacional brasileiro. Para tanto, foi realizada breve apresentação de elementos abordados pelas coordenadoras do minicurso, seguida de comentários de experiências profissionais e análise crítica dos resultados da pesquisa realizada pelo TEDis. Adotou-se como procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do minicurso: a leitura prévia do texto de referência pelas participantes inscritas, a exposição do conteúdo valendo-se do uso de slides pelas coordenadoras e do diálogo com os relatos de experiências profissionais das participantes e, por fim, o debate coletivo.

O público foi composto por 39 pessoas, fundamentalmente, Assistentes Sociais, que atuam em espaços da política de educação na cidade de realização do evento (Franca SP), Discentes de Pós-graduação

e Estagiárias de Graduação inseridas em instituições educacionais e participantes do mencionado Fórum. Predominaram no público mulheres, Assistentes Sociais que compõem as equipes de assistência estudantil de Institutos Federais das regiões nordeste, sudeste e centro-oeste do Brasil.

As participantes assinaram Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), na qualidade de participantes do processo de validação de resultados da pesquisa. Assim, antes do início das atividades, realizou-se a aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Posteriormente e após apresentação oral das coordenadoras, solicitou-se a apresentação oral de cada uma das participantes (deveriam informar nome, formação, local de atuação profissional). Seguiu-se para a apresentação do texto de referência por parte das facilitadoras, organizado por meio dos seguintes eixos: contextualização das pesquisas realizadas pelo TEDis com relação à política educacional, objetivo e agenda do minicurso, genealogia ou percurso do debate parlamentar sobre o Projeto de Lei 3688/2000, contextualização da estagnação do debate parlamentar em 2013, resultados do intercâmbio realizados com interlocutores e entidades estratégicas, elementos para discussão do trabalho multidisciplinar em ambientes educacionais, proteção social e escola.

Abriu-se então um espaço de fala para as participantes, as facilitadoras redigiam as principais intervenções realizadas pelas participantes e respondiam as questões levantadas pelas participantes. Na sequência, apresentamos as 10 (dez) principais questões debatidas coletivamente.

1. REGISTRO (SUMÁRIO) DAS PRINCIPAIS INTERVENÇÕES

1º - Se um dos argumentos apresentados na carta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME)(2013) foi a falta de preparo das profissionais de Serviço Social e da Psicologia para atuar no espaço profissional, uma alternativa para enfrentar esse tipo de resistência seria o entendimento de que em outras áreas (saúde, por exemplo), as profissionais (da saúde, incluindo as Assistentes Sociais) passam por capacitações específicas para a atuar em distintos espaços sócio profissionais de uma determinada política social.

2º - Perguntam se as entidades representantes da área da Psicologia deveriam entrar na consulta realizada pelas pesquisadoras. Foi pontuado pelas coordenadoras que essa decisão foi tomada *a priori*, pois o entendimento do Grupo TEDis, após contatos realizados com profissionais

da área que estudam a problemática, foi de que a aproximação dos debates realizados nas entidades daquela área retiraria o foco previsto: dialogar com representantes daquelas entidades que assinaram a carta da UNDIME e outras estratégicas na área da Educação.

3º - Há um debate realizado pela categoria da Psicologia que é algo diferente daquilo que é realizado pelo Serviço Social (ver por exemplo SOUZA; YANNOULAS, 2016). O entendimento é de que a Psicologia possuiria um processo de trabalho diferente, com uma formação e objeto de trabalho diferenciada. De outro lado, o enfoque do debate dado pela Psicologia para a solução do pagamento de profissionais dessa área via política de saúde estaria relacionado com a potencial medicalização da educação e a realização de terapia no espaço escolar. Uma vez sendo custeados pela saúde, teriam suas atividades prioritariamente pautadas na demanda de realização de terapia, atendimento clínico individual de estudantes, medicalização, conforme suscitado por participante da Bahia.

4º - Avaliam que o processo quanto a aprovação ou não do referido projeto de lei é permeada por ausências de debates entre a categoria de Assistentes Sociais e profissionais da educação. As coordenadoras lembraram que o CFESS tem realizado um investimento importante nesse sentido, que pode ser observado em consulta aos documentos: Almeida (2004) e CFESS (2013).

5º - Ao ver de uma participante, deveria existir uma problematização por parte dos profissionais da educação sobre o que seria o trabalho multidisciplinar, uma vez que quando a demanda (natureza inerente à Questão Social) é apresentada para os educadores, esses informam não saber como lidar com ela. Em contrapartida, eles não querem se abrir para debater as alternativas para atender essas demandas (que são impostas pela conjuntura social, não é uma escolha dos profissionais). Além disso, é preciso problematizar se trata de pensar a regionalização, isto é, os municípios poderiam normatizar como aconteceria a implementação dessas equipes, caso acontecesse uma aprovação da lei. As coordenadoras destacaram os esforços realizados por algumas pesquisadoras da área no sentido de problematizar o trabalho multidisciplinar nas escolas, como por exemplo: Martins (2012), Monnerat, Almeida e Souza (2014) e Yannoulas (2017).

6º - A situação de pobreza, a massificação do ensino que chega às escolas brasileiras e coloca novos desafios para o cotidiano e para a constituição escolar. Estudos apontam há uma década essa situação,

exprimem o temor pela (nova)adoção de uma postura higienista na escola (por exemplo, ALGEBAILLE, 2009). O aluno apresenta novas demandas e o professor “que é um protagonista no processo de formação, deixa de ser um protagonista exclusivo”. As coordenadoras do minicurso comentaram resultados de pesquisa anteriormente realizada pelo TEDis, relativos à demanda por profissionais do Serviço Social pelas trabalhadoras de “chão da escola”(ver SOARES;SOUSA, 2013; YANNOULAS, 2013).

7º - Foram destacados alguns espaços sócio profissionais e expressões da Questão Social que deixam claro que a escola não pode ser observada como uma ilha: regime socioeducativo, a situação de pobreza, o acompanhamento da condicionalidade da frequência escolar do Programa Bolsa Família, pobreza e Assistência Estudantil em instituições de educação superior (institutos e universidades), pobreza e instituições de educação de caráter filantrópico, educação inclusiva e Benefício de Prestação Continuada (BPC), questão racial e cotas (seriam algumas das situações que fogem à “normalidade” do modelo de escola tradicional). Nesse sentido e como exemplo limite, foram comentados pelas coordenadoras do minicurso alguns resultados do curso de formação de professores que atuam na socioeducação realizado em 2014 pela UnB em Convênio com o MEC e contando com a participação de 8 estados da Federação (ver OLIVEIRA, 2014).

Também foi destacado pelas facilitadoras que a discussão em torno do PL é importante por evidenciar os limites dos próprios princípios do sistema educacional no capitalismo, porque a seriação, progressão e outros são elementos intrínsecos de um sistema educacional e uma organização do trabalho pedagógico afinados com o modo de produção capitalista e especialmente com o modelo de produção taylorista-fordista.

8º - Atuação das profissionais nos Institutos Federais nas equipes multidisciplinares (maioria das participantes no minicurso) parece depender do nível de entrosamento, engajamento e comprometimento das equipes, não parecendo demonstrar consenso sobre o processo de trabalho dessas equipes e suas formas de organização. Houve relato das participantes que transitavam da existência de diálogo, trabalho conjunto, respeito às especificidades do objeto de trabalho, mas também o questionamento do que poderia ser atuação multiprofissional de fato. Entre as participantes dos Institutos Federais, houve o relato claro de uma barreira entre o mundo do pedagógico e o mundo das necessidades sociais nos espaços educativos. As coordenadoras destacam que uma sistematização sobre essas questões pode ser lida no capítulo 3 do mencionado livro (YANNOULAS, 2017)

e que as questões pontuadas pelas participantes dos Institutos Federais também podem ser observadas nas Universidades Federais, pois ambas instituições pautam seus trabalhos multiprofissionais na Política de Assistência Estudantil (ver capítulo 1 do mencionado livro).

9º - Algumas participantes realizaram sugestões de leitura para ampliar o debate de algumas questões específicas que dizem respeito ao trabalho das equipes multidisciplinares-multiprofissionais nas escolas: Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil (Enicéia Gonçalves Mendes, <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>), A Escola que Protege (Eva Silveira Faleiros, http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=57649), A Função Social da Escola (Celina Alves Arêas, http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/celina_areas.pdf).

10º - Finalmente, as participantes concordaram com a necessidade de problematizar o que seria o processo de trabalho escolar e o que significaria ser profissional ou trabalhador da educação. O relato das experiências profissionais das participantes evidenciam que as divergências sobre o PL podem ser analisadas a partir de três eixos: o objeto do trabalho escolar (levando aqui em consideração o entendimento do caráter mediador da escola com os saberes, com as políticas sociais, com as necessidades sociais da comunidade escolar), as atividades do trabalho escolar (principalmente as confusões em torno do fazer de cada profissão: Educação, Psicologia, Serviço Social), e os meios do trabalho escolar (com destaque para a obtenção e origem do orçamento e financiamento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de participantes assumiu alguns traços homogêneos: mulheres, Assistentes Sociais, atuantes na área da política de educação, em especial no âmbito dos Institutos Federais de vários Estados (Goiás, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Piauí, Salvador, Rio Grande do Norte). Houve também representantes das creches públicas da cidade sede do evento (Franca, SP), de Universidades Federais (por exemplo Rio de Janeiro), além de outros profissionais vinculados a outras áreas da política de educação, mas em menor número de participantes.

Não foram apresentadas observações que contrariassem os resultados e conclusões apresentados pelas facilitadoras quanto ao texto

referência. Nesse sentido, as facilitadoras entendem que o texto foi validado pelas participantes e que os objetivos do minicurso foram alcançados.

Conclui-se que efetivamente existem divergências acerca do PL que são de natureza técnico-pedagógicas e político-econômicas. As participantes do minicurso concordaram que urge ampliar o debate nas duas áreas envolvidas sobre os espaços de formação, atuação profissional multidisciplinar e intersetorial, pois percebe-se também falta de conhecimento e imprecisões conceituais, que podem comprometer a compreensão da natureza da atuação profissional, da importância e do alcance do trabalho das equipes multiprofissionais nas escolas de educação básica brasileira.

As estratégias de articulação apresentadas pelas participantes que poderiam contribuir para ampliação e avanço da tramitação quanto ao PL 3688/2000 seriam:

A elaboração de uma (contra)carta, tomando por base os argumentos constantes na carta da UNDIME de 2013. O grupo entendeu que a elaboração de uma carta dessa natureza não pode prescindir da qualificação do debate e consensos dentro da própria categoria das Assistentes Sociais.

O uso de redes que congregam grande número de profissionais no âmbito da política de Educação (que é o caso das equipes que estão nos Institutos Federais de todo o país).

A sugestão de realização de cursos de pós-graduação em áreas afins inter-relacionadas no trabalho escolar multiprofissional, visando aproximação com o debate realizado por essas áreas. Por exemplo: curso de mestrado em educação no caso das assistentes sociais, curso de mestrado em política social no caso das pedagogas, entre outras possibilidades.

A finalização do evento ocorreu com a recitação de poesia elaborada por uma das participantes durante a oficina, que reproduzimos a seguir.

Marta Von Dentz, UNESP/Franca, 24 de outubro de 2017:

Quiçá todo dia fosse dia que algo nos dissesse.

Vários jeitos, várias regiões

Com diferentes e importantes contribuições.

De modo que, para falar de Serviço Social e Educação

Se faz necessário precaução, atenção e fundamentação.

Conhecer suas entranhas, diferenças, semelhanças e divergências

*Para ver e entender além da aparência.
À Silvia e Kelma manifestamos nossa gratidão
Obrigada por vossa contribuição.
A organização prévia e o acontecer deste minicurso
Nos aponta um percurso!
Percurso de seres humanos melhores, enriquecidos
E, apesar dos embates, fortalecidos!*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2004.

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 352. p.

CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2013.

LINS, H. F. **Relatório final individual-** Edital 2015 Proic/Cnpq/UnB – Legislações sobre as equipes multidisciplinares nas escolas e na política educacional: um estudo comparado. Brasília/DF: UnB/TEDis, agosto 2016.

LINS, H. F. **Relatório final individual-** Edital 2016 Proic/Cnpq/UnB – Legislações sobre as equipes multidisciplinares nas escolas e na política educacional: um estudo comparado. Brasília/DF: UnB/TEDis, junho 2017.

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

MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. S. **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais.** Campinas, SP: Papel Social, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E. de (Org.). **Docência na Socioeducação.** Brasília/DF: Universidade de Brasília – Campus Planaltina, 2014.

RIOS, S. **Relatório: Acompanhamento dos projetos de lei em tramitação na câmara dos deputados e no Senado.** Brasília/DF: UnB/TEDis, abril/2017.

SOARES, K. J.; SOUSA, C. R. F. **O Projeto Político-Pedagógico:** Instrumento para pensar a situação de pobreza nas escolas? In: YANNOULAS, S. C. (coord.), *Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro, 2013, páginas 255-273.

SOUZA, M. C. de. **Relatório final individual** - Edital 2014 Proic/Cnpq/UnB – Experiências com grupos multidisciplinares em escolas na América Latina. Brasília/DF: UnB/TEDis, jul./2015.

SOUZA, S. A.; YANNOULAS, S. C. **Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica:** Velhos e novos desafios In: *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* 1 ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016, v.1, p. 74-81.

UNDIME. **Carta aberta - entidades se posicionam sobre o PL 3688/2000**, 10 de julho de 2013. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/carta-aberta-entidades-se-posicionam-sobre-o-pl-3688-2000>> Acesso em: 18 abril 2016.

YANNOULAS, S. C. (coord.). **Política Educacional e Pobreza:** Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada. Brasília/DF: Liberlivro, 2013.

YANNOULAS, S. C. (org.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação:** 10 anos do grupo de pesquisa TEDis. Curitiba/PR: CRV, 2017.

YANNOULAS, S. C.; GIROLAMI, M. C. Equipos Multiprofesionales-Multidisciplinares en el Ambito Educativo: La Regulación de Políticas Educativas y El Alumnado en Situación de Pobreza. **Educación en Revista – Dossier Temático Especial: Desigualdades educativas e pobreza**. Paraná: Universidade Federal de Paraná, , v.33, p.89 - 111, 2017.

YANNOULAS, S. C.; ROCHA, A. P. de M. O., SOARES, K. J. **Processos de Trabalho na Escola e na Política Educacional – Um Assunto Multiprofissional**. In: XI Seminário Internacional da Redestrado, 2016, México. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización*. Redestrado: Redestrado, 2016.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. **Equipes Escolares:** Multidisciplina e Intersetorialidade. **Revista del IICE** - Dossier Especial: Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Número 39, p. 99-114, 2016.

OFICINAS TEMÁTICAS

CONDIÇÕES E PROCESSOS DE TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA- IFET'S

Lígia da Nóbrega Fernandes *

INTRODUÇÃO

As relações de compra e venda de trabalho, vivenciadas pelo conjunto de trabalhadores e trabalhadoras que precisam vender sua força laboral por um “equivalente” enquanto forma de tentar garantir sua reprodução social é cada vez mais entrecortada por determinações sócio-históricas, políticas, ideológicas e conjunturais da organização social do capital e seus “fetiches”.

São determinações que, não se desvinculam de um modo de sociabilidade cujo mote é a expropriação da força de trabalho, sua intensificação e precarização enquanto instrumento de sustentação e manutenção da ordem capitalista. Essa realidade incide sobre o “mundo” do trabalho em geral, não isentando as condições e os processos de trabalho nos quais se inserem os/as assistentes sociais enquanto parte dos/das trabalhadores/as dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET's. É sobre essa dimensão que grassa a presente reflexão.

A mesma será dividida em dois momentos principais que se articulam. No primeiro momento, serão situadas as ofensivas contemporâneas que desfavoravelmente se engendram no trabalho assalariado que presidido por diferentes fundamentos teóricos e ideológicos se materializam no “mundo do trabalho” enquanto componentes da atual crise de acumulação. No segundo, serão apresentadas pistas indicativas de que tais componentes reverberam e não estão dissociados do trabalho dos/das assistentes sociais no interior dos IFET's.

* Docente do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Roraima - UERR, Assistente Social desde 2008 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR (Campus Boa Vista), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista- UNESP/Franca-SP onde é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Área de Educação - GEPESS e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social - GEFORMSS.

1 OFENSIVA CONTEMPORÂNEA FACE AO TRABALHO ASSALARIADO

As ofensivas que hoje se engendram sobre o “mundo do trabalho” e, particularmente sobre o trabalho assalariado não são novas. São resultantes de processos políticos, ideológicos, econômicos e sociais que historicamente se articulam na tentativa do domínio-controle da força de trabalho e, portanto do trabalho em si enquanto substância por excelência geradora de mais valor e reprodução do capital.

Engels (2010, p. 308), no século XIX, constatava e denunciava as ofensivas do capital sobre o trabalho quando perquiriu sobre as relações degradantes impostas pela burguesia inglesa face aos tecelões manuais fabris. Sua constatação empírica sobre tais condições, são expressas quando empreende visitas às fábricas, ou seja, aos locus diretos de realização do trabalho operário:

[...] a maior parte deles trabalha em locais úmidos [...] assim, a maioria das instalações onde eles trabalham não dispõe de qualquer tipo de assoalho. Estive em várias habitações de tecelões manuais, em pátios e ruelas miseráveis, geralmente porões; em muitos casos, meia dúzia de tecelões, alguns casados, viviam juntos numa única habitação, com dois cômodos de trabalho e um dormitório para todos; sua alimentação consiste quase só de batatas, algumas vezes mingau de aveia (*porridge*), leite muito raramente e carne quase nunca [...] (ENGELS, 2010, p. 179, grifo do autor).

No afã de possibilitar a extração de mais valor nas indústrias fabris, as condições e relações de trabalho estabelecidas e mantidas entre industriais e trabalhadores, de acordo com o autor, não são regidas por relações humanas, mas relações meramente economicistas (ENGELS, 2010, p. 308) para viabilizar o melhor consumo possível das forças produtivas¹.

Marx (1987, p. 209), ao explicar o processo de trabalho e produção de mais-valia apresenta fenômenos característicos do “zelo” capitalista em relação ao consumo “otimizado” da força de trabalho. Assim, explicita o “cuidado” capitalista para extração do mais valor através da utilização adequada dos meios de produção, do não desperdício das matérias-primas e instrumentos na execução do trabalho.

¹ Entende-se por forças produtivas a força de trabalho em ação + os meios materiais (ferramentas e instrumentos de trabalho) utilizados na execução do trabalho.

Pode-se afirmar diante disso, - a partir dos estudos e observações empíricas elaboradas por Marx e Engels em relação às condições de realização do trabalho do artesanato à manufatura -, que eles elaboram as bases de reflexões teórico-críticas sobre as forças despóticas da “gerência científica primitiva” para o trabalho humano, cujas necessidades centram-se na imposição e controle de horas regulares de trabalho, ritmos auto-impostos, métodos coercitivos, economia de tempo, aumento da destreza e especialização das tarefas; elementos que se tornam possíveis pela própria divisão social do trabalho. Braverman (1980, p. 66-67), reforça a crítica teórica marxiana e engelianas quando expõe:

[...] o requisito para a gerência científica era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tal mudança era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções, meio-expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes [...]. Dentro das oficinas, a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, visto que a criação de uma “força de trabalho livre” exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos (Grifos do autor).

O eixo movente dessa perspectiva é a necessidade do trabalho poder ampliar e ao mesmo tempo extrair valores superiores ao que é pago aos trabalhadores. Ou seja, parte do monitoramento/controle do trabalho é para se ter fundamentalmente, capacidade real (dentro de uma determinada jornada de trabalho) de exceder valores que ultrapassem aqueles desembolsados no pagamento da força de trabalho comprada.

Assim, para a sociabilidade burguesa o que “[...] a força de trabalho tem para o capital não é sua propriedade de criar objetos particularmente úteis, mas sua capacidade de objetivar quantidade de trabalho superior ao que contém ou que é necessário para reproduzi-la” (COTRIM, 2012, p. 47).

Isso significa dizer, em outras palavras, que o valor singular de uso das mercadorias é secundarizado ou alienado, pois o que importa nesse processo é apenas sua possibilidade de crescer e incorporar valores excedentes, que são essencialmente determinados pelas relações sociais de trocas bem como de sua compra e venda nos mercados, daí se explicar a insistência no trabalho livre e isento de quaisquer formas de regulação.

Por esse motivo, Marx (2013, p. 270), afirma que, “[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso”.

De qualquer forma as concepções acerca da expropriação do mais valor e precarização das condições de trabalho permanecem e complexificam-se nos séculos XX e XXI.

As inovações mediadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, somadas às descobertas no campo da gerência administrativa-organizacional tornaram cada vez mais possíveis dominar os processos de trabalho em todos os ramos, especialidade e espaços sócio-ocupacionais.

Do taylorismo, cuja organização do trabalho enfatiza a eficiência operacional das tarefas; ao fordismo, que destaca a produção em massa; ao toyotismo ou pós-fordismo, cujo modelo de organização do trabalho se baseia na acumulação flexível; o que se objetiva é o controle e a racionalização das operações e do processo produtivo.

São apresentadas de forma sintética e esquemática as características de cada um desses modelos organizacionais de trabalho.

Quadro nº 1: Modelos organizacionais de trabalho

Características	Taylorismo	Fordismo	Toyotismo ou pós-fordismo
Sistema de produção	Produção em série, rígida e centralizada.	Flexível, efetiva e versátil.	Flexível, diversificada e horizontalizada.
Estrutura	Hierarquizada.	Baseia-se na inovação, gestão do trabalho e mecanismos de controle interno das empresas.	Não hierarquizada.
Divisão do trabalho	Tarefas especializadas.	Um único trabalhador controla várias máquinas e mecanismos operacionais. Objetivo: reduzir a contratação de trabalhadores.	Trabalhador polivalente. Uma única pessoa pode assumir várias e diferentes tarefas.

Produtos	Produção em grande quantidade de um mesmo produto.	Diversidade na produção, devido às constantes exigências de consumo.	Adequada às necessidades da demanda.
Salários	Salários altos, objetivando que os trabalhadores fossem também consumidores.	Não se baseiam em altos salários, mas sim em prêmios pela produtividade.	Flexíveis
Estoques	Lógica de produtos estocados.	Estocagem de produtos deve se adequar à demanda.	Redução de estoque ou estoque zero.

Fonte: (CORIAT apud VIANNA, 2014, p. 55); <https://www.todamateria.com.br/toyotismo/>. Acesso em 15 de set. de 2017. Quadro adaptado.

Mesmo tratando-se de modelos organizacionais de trabalho do início do século XX - como é o caso do fordismo idealizado por Henry Ford por volta de 1914 -, as características desses sistemas organizacionais não sucumbem totalmente, ao contrário, no século XXI mantém “vivas” muitas de suas características e, em maior ou menor grau, vai aglutinando suas particularidades.

Como resultado, se tem a ampliação de exigências sobre os trabalhadores, o que torna comum - sobretudo entre os empregadores - a defesa objetiva:

a) do trabalho remoto que, mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), conseguem alcançar a qualquer hora - do dia ou da noite - a força de trabalho. O uso de aparelhos móveis e com sofisticados programas comunicacionais/informacionais amplia essa possibilidade, tornando os trabalhadores alcançáveis mesmo quando estão fora dos locais formais de execução do trabalho. São exemplos de TIC's os tablets, notebooks, smartphones que, na maioria das vezes acoplam-se a softwares de alto alcance (como WhatsApp, Telegram, Skype, Messenger, Wechat, Viber etc.) possibilitando chamadas telefônicas, envio de mensagens escritas ou de áudios, vídeo chamadas individuais ou coletivas tornando premente a disponibilidade para o trabalho ou para mediar atividades vinculadas de alguma a atividades laborais.

b) da intensidade do trabalho, que em outros termos significa “[...] a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual ou emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas” (ROSSO, 2008, p. 42). A intensidade do trabalho tem se tornado uma das dimensões inseparáveis do trabalho contemporâneo.

A incessante busca por mais resultados desencadeia a compulsiva procura pela “otimização” do tempo nas tarefas que se realizam. Nesse processo, alarga-se os níveis de exigências sobre os trabalhadores, mas sem incrementar: tempo para realização das atividades, o *quantum* de trabalhadores e os aparatos técnicos/tecnológicos para fazer frente a necessidade da intensidade do trabalho. Resulta-se disso, um inseparável *mix* de sobrecarga física, psíquica, emocional e intelectual sobre a classe trabalhadora que na maioria das vezes submetem-se a tais condições como única forma de garantir sua subsistência material, social e espiritual.

c) de extensões nas jornadas, que em muitas situações denegam a duração normal das jornadas previstas contratualmente objetivando “usurpar” o mais valor produzido. O acréscimo de horas suplementares, geralmente funciona à margem da legalidade dos contratos e leis trabalhistas, como são os chamados *home offices* ou *home works*, que, podem ser realizados, por exemplo, nos deslocamentos casa-trabalho; em feriados ou fins de semanas; após o término do expediente formal de trabalho; no espaço privado do lar etc. tendo as extensões das jornadas facilidade para se ocultarem e ficarem sem remuneração adicional.

Essas expressões do “mundo” do trabalho impostas pelos empregadores à classe trabalhadora, são sem dúvidas as formas contemporâneas de se pensar o trabalho. Incorporadas às velhas e novas formas de organizar o trabalho, bem como aos componentes teóricos e ideológicos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, conseguem canalizar para os processos de trabalho em todas as esferas, os ideais do individualismo, da competitividade, do “salve-se quem puder”.

Assim, enquanto processo que se espraia para todas as esferas do “mundo” do trabalho, os/as assistentes sociais não se isentam dessa dinâmica tensa, contraditória e complexa. Vejamos como isso se realiza.

2 CONDIÇÕES E PROCESSOS DE TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

O século XXI presencia uma espécie de *colapso* no “mundo” do trabalho. Mesmo diante do amplo desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas possibilitado pelo avanço da ciência e da ampliação da capacidade qualitativa da força de trabalho, o que se percebe é que, se está em marcha um processo que, cada vez mais precariza as relações e condições de trabalho.

Em parte, isso se deve porque as alternativas de contratações da força de trabalho tem tornado os trabalhadores alienados na sua própria atividade e sem poder real de resistência, face as precarizações nas condições de realização do labor cotidiano, o que os limita meramente a “ganhadores” de um equivalente mínimo que quase não possibilita suprir seus meios materiais de vida de forma digna. Esses aspectos atingem indistintamente o conjunto de trabalhadores, incluindo-se nesse rol os/as assistentes sociais dos IFET's inscritos em seus diferentes processos de trabalho.

Situar o trabalho do/da assistente social inscrito em processos de trabalho supõe entendê-lo não apenas como expressão de uma “prática” que se realiza autonomamente, mas fundamentalmente enquanto um trabalho profissional que, - como os demais - precisa ser trocado por um equivalente e que, portanto, também se insere em relações sociais contraditórias e complexas enquanto parte de uma totalidade incidida por determinações postas à mercantilização da força de trabalho.

Esse entendimento - fruto das discussões postas pelas oficinas da ABEPSS² que redundaram nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996, bem como da contribuição teórico-analítica de Iamamoto (2003, p. 93-95) -, coloca o Serviço Social no início dos anos de 1990 em um patamar que foge da análise tradicional da profissão que historicamente discutiu o fazer profissional como “prática”.

Situar o Serviço Social enquanto trabalho e não apenas como “prática” profissional conforme Iamamoto (2007, p. 215), pressupõe essencialmente reconhecer que o trabalho do/da assistente social também é tensionado pela compra e venda da força de trabalho e sua mercadorização.

² O entendimento do Serviço Social enquanto trabalho, é também resultado das discussões realizadas pela categoria profissional no Brasil, nas oficinas nacionais, regionais e locais realizadas pela ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Sobre isso conferir (IAMAMOTO, 2003, p. 84).

Ou seja, como os/as demais trabalhadores/as, os/as assistentes sociais - não por força de vontade individual, coletiva ou natural - também se inserem no reino do valor, dado que a profissão é também regulada por contratações mercantis que subsume o valor de uso e o significado social do trabalho profissional ao processo de valorização, condição que na sociabilidade capitalista se torna insuprimível para a garantia do suprimento de necessidades materiais, sociais e espirituais.

Sobre isso Iamamoto (2007, p. 217), explica:

O assistente social, ao ingressar no mercado de trabalho – condição para que possa exercer a sua profissão como trabalhador assalariado – vende a sua força de trabalho: uma mercadoria que tem um valor de uso, porque responde a uma necessidade social e um valor de troca expresso no salário. O dinheiro que recebe expressa a equivalência do valor de sua força de trabalho com todas as outras mercadorias necessárias à sua sobrevivência material e espiritual, que podem ser adquiridas no mercado até o limite quantitativo de seu equivalente – o salário ou proventos –, que corresponde a um trabalho complexo que requer formação universitária.

Trazer esses elementos à tona é fundamental para entender que as condições e os processos de trabalho dos/das assistentes sociais não são determinadas pelos próprios profissionais, uma vez que, similar aos demais trabalhadores, os/as assistentes sociais não são donos dos meios de produção, mas assalariados que precisam indispensavelmente vender sua força de trabalho para as franjas burguesas empregadoras que representam o Estado ou empresariado.

Assim, por mais que os profissionais tenham relativa autonomia para desenvolver atividades de caráter emancipador - junto às demandas cotidianas - alinhadas ao Projeto Político Profissional, ao Código de Ética de 1993, às Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a Lei nº 8.662 de Regulamentação da Profissão, os/as assistentes sociais para colocarem seu trabalho e sua capacidade teleológica em movimento, necessitam minimamente dispor dos meios de trabalho que por não ser de sua propriedade exclusiva, gera limitações ao seu saber-fazer cotidiano.

Tal prerrogativa, conforme Iamamoto (2003, p. 97), além de por em evidência a condição de assalariamento, impõem - através de seus empregadores - condições de trabalho específicas que se expressam em exigências funcionais, regulações, normas e limites para as respostas dadas

às “questões sociais” manifestadas de formas multifacetadas no cotidiano profissional.

Em outros termos, isso significa dizer que, os/as assistentes sociais não são donos/as dos seus processos e meios de trabalho e dessa forma, não têm autonomia suficiente e necessária para direcionar suas ações de maneira independente e conforme suas vontades. A própria condição de assalariamento constitui uma barreira objetiva para tal empreitada.

Nesse mesmo sentido, novamente Iamamoto (2007, p. 218), reforça:

A condição assalariada – seja como funcionário público ou assalariado de empregadores privados, empresariais ou não – envolve, necessariamente, a incorporação de parâmetros institucionais e trabalhistas que regulam as relações de trabalho, consubstanciadas no contrato de trabalho, que estabelecem as condições em que esse trabalho se realiza: intensidade, jornada, salário, controle do trabalho, índices de produtividade e metas a serem cumpridas. Os empregadores definem ainda a particularização de funções e atribuições consoante as normas que regulam o trabalho coletivo. Oferecem ainda o *background* de recursos materiais, financeiros, humanos e técnicos indispensáveis à objetivação do trabalho e recortam as expressões da *questão social* que podem se tornar matéria da atividade profissional (IAMAMOTO, 2007, p. 218).

Que relações guardam tais concepções e as transformações vivenciadas no “mundo” do trabalho com as condições de trabalho dos/das assistentes sociais nos IFET’s?

Ora, antes de tudo é necessário considerar que a inserção dos/das assistentes sociais nos IFET’s não acontece de forma aleatória ou desarticulada de um contexto estrutural e conjuntural.

Ao contrário disso, a inserção dos profissionais nos IFET’s, sobretudo mediando políticas de assistência estudantil na educação profissional e tecnológica, se faz não exclusivamente para atender as necessidades socioeconômicas de estudantes com perfil de desigualdades, mas também para suprir parte dos interesses que se alinham a um projeto educacional que solicita a formação de uma força de trabalho barata, simples, tecnicista e com possibilidades de empregabilidade imediata no “mundo” do trabalho para posterior geração de mais valor a ser extraído e apropriado pelo capital.

Neste sentido, o trabalho dos/das assistentes sociais além de ter significado social para os estudantes, tem também para os empregadores,

neste caso, representado na figura do Estado enquanto contratante dessa força de trabalho assalariada.

A partir dessa concepção não se pode negar que, o trabalho dos/das assistentes sociais encontra-se integrado ao processo de criação de condições indispensáveis a funcionalidade dos IFET's já que, mediando às políticas educacionais para atender estudantes empobrecidos, os/as assistentes sociais contribuem, de um lado para manter a permanência estudantil nos IFET's, o que exige - em certa medida - controle político, ideológico e social que é articulado pelos instrumentais teóricos, metodológicos, éticos, políticos, operativos e formativos de que se valem.

Aqui também não se pode negar que, além do Serviço Social contribuir para a reprodução social dos estudantes, o trabalho dos/das assistentes sociais nos IFET's procura reduzir as arestas para a realização e expansão do capital, aspecto que será objetivado quando da formação dos estudantes nos cursos em que se encontram matriculados e de seu ingresso posterior nas relações de compra e venda da sua força de trabalho. Iamamoto (1996, p, 86), chama atenção para essa posição contraditória da seguinte forma:

Uma vez que o exercício do Serviço Social está circunscrito dentro do contexto referente às condições e situações de vida da classe trabalhadora, encontra-se integrado ao processo de criação de condições indispensáveis ao funcionamento da força de trabalho, à extração da mais-valia [...] participa, ao lado de outras profissões, da tarefa de implementação de condições necessárias ao processo de reprodução no seu conjunto [...] (IAMAMOTO, 1996, p, 86).

Todos esses elementos corroboram para a reflexão de que, mesmo o trabalho social dos/das assistentes sociais nos IFET's tendo duplo significado, pois enquanto trabalhadores/as assalariados/as, os profissionais não conseguem se isentar da dinâmica tensa e contraditória do “mundo” do trabalho que implica diretamente nas condições do trabalho profissional.

Na própria oficina, por nós ministrada, no I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação realizada em outubro de 2017 na UNESP/Franca-SP, essa realidade foi explicitada pelos profissionais participantes, que na sua grande maioria tinham inserção sócio-ocupacional nos IFET's dos diferentes estados do Brasil.

A partir das diversificadas realidades de seus processos e condições de trabalho de forma sintética se pode perceber que o trabalho profissional encontra-se mais do que nunca atravessado por/pela:

- Ampliação de assédios morais e relações de poder;
- Falta de estrutura física e condições estruturais, éticas e técnicas adequadas para garantia de um trabalho sigiloso conforme preconizado nos arcabouços jurídicos legais da profissão;
- Desrespeito da Lei das 30 horas deixando os profissionais à mercê da flexibilização das jornadas conforme conveniências e necessidades institucionais;
- Ausência de equipe mínima de trabalho (de assistentes sociais, psicólogos/as, pedagogos/as etc., para empreender as demais necessidades dos estudantes);
- Aumento das auditorias internas no IFET's, mas muito mais no sentido fiscalizatório do que orientador dos tramites financeiros no qual está implicado o trabalho dos/das assistentes sociais;
- Contratação de profissionais temporários para atender demandas agigantadas que os/as assistentes sociais não conseguem dar conta;
- Trabalho focado nas análises e seleções socioeconômicas dado que os/as assistentes sociais ou as equipes multiprofissionais, pelas demandas colocadas, não conseguem sair dessa dimensão;
- Acúmulo de tarefas frente a não contratação de profissionais que se afastam por motivo de formação profissional permanente/continuada, férias, adoecimentos, licenças etc.;
- Depressão, ansiedade e tensões no cotidiano de trabalho;
- Falta de informatização do trabalho (planilha de pagamentos, seleções e análises socioeconômicas), o que põe os IFET's à margem do desenvolvimento científico e tecnológico, já que não consegue e/ou não querem desenvolver *softwares* para agilizar as atividades de trabalho;
- Orçamento reduzido, gerenciamento de recursos, acúmulo dos serviços burocráticos que dificulta a realização do trabalho profissional;
- Tendência à concessão de férias somente nos períodos de recessos escolares, dado os IFET's não terem como substituir os profissionais no período escolar/acadêmico normal;
- Realização de atividades não privativas, o que além de ferir as normativas legais da profissão, ainda corrobora para precarizar as condições de trabalho e inviabilizar a possibilidade de abertura de novos concursos públicos.

Diante disso percebe-se que, o trabalho enquanto categoria ontológica vem perdendo sua identidade nos IFET's. Isso se dá porque paulatinamente as contratações profissionais - por meio dos concursos

públicos - e o trabalho cotidiano vêm se vinculando muito mais a um trabalho prático-imediato, com exigência de uma racionalidade técnica do que propriamente vinculado a uma concepção de trabalho com dimensões ontológicas capazes possibilitar maiores saltos humanos, especificamente do ponto de vista do desenvolvimento do ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se no decorrer da presente reflexão que em cada época histórica o trabalho enquanto fonte de mais valor para o capital vivencia processos de precarização. Neste sentido, do pré-capitalismo a era dos monopólios, as condições de trabalho são impelidas a inserir-se na dinâmica de precarização, sendo elementos, portanto, inseparáveis da lógica da acumulação e reprodução capitalista e de suas relações sociais.

Objetivamente, e em maior ou menor grau, são condições que reverberam em todos os trabalhadores assalariados, conseqüentemente nos/as assistentes sociais enquanto profissionais especializados e com significado social indissociável para atendimento das necessidades imediatas de reprodução e valorização do capital.

É a partir de tal perspectiva, que a profissão se legitima, consolida-se e torna-se reconhecida, pois são suas respostas concretas que conseguem emitir caráter de utilidade social para os usuários dos serviços sociais e seus contratantes/empregadores.

Para ir adquirindo legitimidade e reconhecimento, suas respostas profissionais precisam mobilizar as diferentes dimensões (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e formativa-investigativa) à luz do Projeto Político Profissional, das Diretrizes Curriculares/1996, do Código de Ética Profissional, da Lei de Regulamentação da Profissão, acervo categorial que estão em contraste com os determinantes históricos e conjunturais da atual organização do capital e seus fetiches.

Assim sendo, a profissão não fica alheia a tais determinantes, estando em si vulnerável ao conjunto de contradições postas às suas condições de trabalho, o que lhe requisita para além de uma formação profissional consistente assente em um arcabouço teórico-crítico que lhe possibilite acompanhar o movimento da realidade, ter reserva de forças para protagonizar, nos diferentes espaços institucionais dos IFET's, propostas profissionais que, além de tentar desnaturalizar a ordem posta, consiga

ter resistência para frear os processos de precarização nas condições de trabalho que hoje mais do que nunca se impõem.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. (Org.). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996**. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em 15 de set. de 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social: Lei de Regulamentação da Profissão**. 10. ed. Brasília, DF, 2012.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010. (Mundo do Trabalho; Coleção Marx- Engels).

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia**. In: O Capital: crítica da economia política. 11. ed. v. 1, 1987.

ROSSO, D. S. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIANNA, J. A. **As mudanças no mundo do trabalho**: um estudo sobre o trabalho mediado por tecnologias de informação e comunicação e os efeitos sobre o trabalhador. Curitiba: Appris, 2014.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS

Eliane Marques de Menezes Amicucci *

INTRODUÇÃO

O assunto abordado nesse ensaio teórico foi amplamente debatido via oficina realizada no I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação; V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social na área da Educação (GEPESSE) realizado na UNESP/Franca em outubro de 2017.

Enquanto facilitadora da oficina com o tema: a dimensão pedagógica no trabalho dos assistentes sociais, que também intitula esse ensaio, só tenho a agradecer pelo convite da comissão organizadora do evento em socializar a partir da fundamentação teórica as reflexões trocadas sobre o tema proposto com os assistentes sociais participantes do evento.

Nesse sentido, discorreremos sobre a dimensão pedagógica presente no trabalho profissional do assistente social, objetivando problematizar a necessidade de compreender o potencial dessa dimensão quando desenvolvida na perspectiva da práxis, bem como os limites e possibilidades do desenvolvimento de atividades educativas de caráter emancipador.

Sabemos que a construção permanente de um perfil emancipatório é desafiador, haja vista o contexto adverso que permeia os espaços institucionais dos assistentes sociais e os projetos societários em disputa, mas, é neste cenário que se desenvolve a prática educativa dos assistentes sociais.

A característica humana de sujeito histórico, detentor da potência necessária à transformação da realidade é sufocada pelo capital, contribuindo com a reprodução do atual modelo produtivo e societário dificultando que as ações dos homens se constituam enquanto práxis.

Através da práxis o homem cria produtos materiais, mas, também, formas de pensar a realidade, formas que a consolidam, materializando-se em normas, valores, representações e ideologias.

* Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela UNESP/Campus de Franca/SP, Professora adjunto I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, integra o corpo docente do Curso de Graduação e do Curso de Mestrado em Serviço Social. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Serviço Social na Educação (GEPESSE) e Grupo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social e Fundamentos do Serviço Social da PUC/Goiás.

O trabalho é constitutivo do ser social, entretanto, o ser social não se reduz ou se esgota no trabalho – o seu desenvolvimento e suas objetivações transcendem esse âmbito, envolvendo outra dimensão, que é a práxis.

A práxis é uma atividade humana sobre a vida social prática com capacidade objetivada pela consciência crítica e ativa de sujeitos históricos para agir e transformar, recriar a realidade.

Há uma relação entre ser social e práxis, uma vez que o ser social é síntese de determinações estruturais e só pode agir teleologicamente (finalidades, antecipações e ideações) quando dispõe de capacidade de projetar-se. Isso só pode ser realizado através da práxis humana e de suas objetivações materiais e ideais.

A defesa de uma práxis educativa é necessária em tempos de avanços do capital nos mais diversos âmbitos da vida social. A partir dela (da praxis educativa), a formação humana estará voltada à construção de uma nova sociabilidade.

Nessa perspectiva, o assistente social assume uma ação pedagógica ao intercambiar seus saberes e competências na relação com o outro, ou seja, com a população que desenvolve sua intervenção. Ele está 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).

O próprio assistente social precisa compreender que é participe do processo, que faz parte da classe trabalhadora e suas atividades educativas precisam estar voltadas para a formação da consciência crítica. Além disso, conceber a realidade social como contraditória, partindo de como é a sociabilidade imposta pelo capital.

Nesse sentido, defendemos que para se tratar de dimensão pedagógica presente na ação cotidiana do assistente social- ressalve-se que essa dimensão não é exclusiva dos assistentes sociais- é preciso estar atento à dimensão da práxis política, e as atividades desenvolvidas precisam ser guiadas por uma intencionalidade para produzir resultados, visando outra sociabilidade.

1. Práxis: atividade consciente essencial à compreensão da dimensão pedagógica no trabalho profissional do assistente social

Nos tempos em que predominam pensamentos e ações conservadoras, urge a mobilização e participação da classe trabalhadora na luta contra o capital e o Estado burguês, essa luta só pode acontecer na perspectiva da práxis.

A práxis não pode ser utilizada no sentido utilitário, mas, sim, numa concepção filosófica, onde há a realização de uma atividade consciente objetiva, possibilitando transformar a realidade social e não apenas interpretá-la.

Vázquez (2007) informa que a práxis revolucionária exige a superação da consciência comum porque eleva à consciência do natural, do imediato do proletariado, permitindo uma visão científica a respeito da atividade prática do homem, aproximando o pensamento da ação.

A práxis revolucionária permite superar a consciência comum na medida em que possibilita ultrapassar o imediatismo no cotidiano, bem como concepções dotadas de preconceitos. Porque na perspectiva do homem que não enxerga possibilidades de mudança, sua visão de mundo é dotada de pessimismo e negatividade, justamente porque possui uma consciência comum.

A consciência comum é mais fácil de ser manipulada, atende a ideologia da classe burguesa. Vázquez (2007) menciona que essa consciência possui um esvaziamento de consciência política porque inclusive, vê o trabalho tal como a ideologia burguesa, no sentido da produção com caráter utilitário, prático, material. Há uma deformação do homem que possui a consciência comum. Essa despolíticação favorece a manutenção da ordem vigente.

O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais, e com isso, fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe. Tanto o politicismo “prático” como o apoliticismo por motivos “práticos” satisfazem as aspirações e os interesses do homem comum e corrente, do homem “prático”, mas, na verdade, só servem para afastá-lo de uma verdadeira atividade política e, especialmente, de uma práxis revolucionária [...] (VÁZQUEZ,2007,p. 34)

O homem que não alcançou a consciência da práxis revolucionária é porque está imerso em sua cotidianidade e não percebe o trabalho, a atividade política como constituintes do ser social e passíveis de transformação da realidade social.

O resultado disso é que o capitalismo estabelece um modelo societário, que é o modelo vigente, no qual há uma série de determinantes que aparecem sintetizados no real.

Estes elementos (considerados pilares da dominação social existente) estabelecem mediações nos mais diversos âmbitos da vida: trabalho, escola, instituições religiosas, meios de comunicação, formando o contexto no qual se desenrola o cotidiano. Portanto, essas mediações acabam por se expressar na singularidade do indivíduo.

Partindo dessa análise e através do pensamento marxiano, observamos que aquilo que o ser social apreende de forma imediata, como um todo desorganizado, são aparências, representações, requisitando dos indivíduos respostas funcionais às situações.

A realidade só é dada ao homem e permite conhecê-la através de sua práxis, da ação transformadora que ultrapassa o imediato, a aparência, considerando a historicidade e a concretude do real.

Assim, como ele influencia o contexto, também é influenciado por este. Logo, como resultado do modo de produção capitalista na qual produz e reproduz a vida, permeado de ideologias, valores, normas, consolida o domínio do capital sobre o trabalho, estabelecendo um cotidiano alienado, também instrumentalizado para a reprodução capitalista.

A realidade no sistema capitalista apresenta outras características além de um cotidiano alienado. A sociabilidade fica relegada a um plano inferior em detrimento da individualidade; o trabalho como parte fundamental do cotidiano e do ser social, também se encontra alienado, a consciência se apresenta reificada. A reificação que caracteriza a organização social capitalista é um processo no qual se mascara as relações sociais entre os homens e a realidade.

A consciência reificada não consegue ver que em qualquer produto resultante do trabalho humano há a síntese de múltiplas relações sociais. Como consequência desse processo temos a distorção do real, tornando os homens apenas elementos passivos, mantendo relações coisificadas diante de uma realidade, na qual as mercadorias, os produtos inertes são atuantes e dotados de vida.

A característica humana de sujeito histórico, detentor da potência necessária à transformação da realidade é sufocada pelo capital, contribuindo com a reprodução do atual modelo produtivo e societário, dificultando que as ações dos homens se constituam enquanto práxis.

Através da práxis o homem cria produtos materiais, mas também formas de pensar a realidade, formas que a consolidam, materializando-se em normas, valores, representações e ideologias.

Para compreender melhor a realidade social sobre a qual o ser social atua e ao mesmo tempo sofre influências, é importante mencionar que a ontologia marxiana considera que o ser social é sujeito histórico do real, ou seja, através de sua ação, a partir do trabalho humano ocorre a transformação do mundo social, da natureza e sua auto-transformação.

Isso não significa que o homem é independente da sociedade, independente da demanda que a história lhe coloca, da mesma forma que o movimento social também não é independente da ação humana. Por isso, a ontologia marxiana volta-se primordialmente ao estudo dos processos de produção e reprodução da vida humana que pode ser apreendida a partir do movimento do capitalismo na sociedade.

O trabalho cria uma sociabilidade entre o homem e a natureza, bem como entre este e outros homens vivendo em sociedade, uma vez que o homem realiza seu trabalho mediado pelas condições objetivas e subjetivas da realidade. Assim, o trabalho é importante para o ser humano, ou seja, é condição ontológica do ser social e constitutivo do mesmo.

Nesses termos, temos a questão da causalidade e intencionalidade (teleologia) no âmbito do processo do trabalho humano; isto é, há as determinações da sociedade capitalista nos aspectos econômicos e as intenções e objetivações do ser social que tem a ideação do produto de seu trabalho, rumo às transformações que se deseja realizar. O ser social está intrinsecamente relacionado ao trabalho, no qual constrói suas relações e também as reconstrói.

Reiteramos que a dimensão subjetiva do trabalho humano, do ser social, é relativamente condicionada pelas objetivações de que ele possa se apropriar – constituindo-se no quadro das mais densas e intensas relações sociais, assim, a compreensão do trabalho como categoria constitutiva e constituinte do ser social, realizada pela práxis, torna possível desvendar o real e construir mediações para as contradições presentes na realidade.

Paulo Netto (1994) ilustra que Marx foi importante ao descortinar a razão dialética trazida a priori por Hegel, situando sua base na ontologia do ser social através da práxis. Embora, a ontologia marxiana permita analisar e reconhecer as contradições da fundação da ordem burguesa, esta impõe sobremaneira a racionalidade instrumental e dificulta para que se pense ontologicamente a vida social.

Para a superação desta condicionalidade é preciso romper com a dominação capitalista, que, para o autor necessita de vontade política e conhecimento da história, do movimento da constituição da ordem burguesa.

Por isso, questionamos se todo esse contexto é problematizado e descortinado pelo assistente social no seu trabalho com a população, pois, para buscar a transformação social, conhecer a história é essencial. Assim, essa reflexão junto à população é extremamente necessária.

A atividade humana para se constituir enquanto práxis precisa ser guiada por uma intencionalidade e por um fim, produzir algo, resultado e efetividade, tem que causar mudança, trata-se de uma atividade consciente.

Vázquez (2007) apresenta algumas formas de práxis, e aquela com a qual identificamos e destacamos para o desenvolvimento do trabalho do assistente social é a práxis política.

Isso significa que o assistente social é sujeito e objeto da práxis, atuando sobre si mesmo, seus atos estão “orientados para sua transformação enquanto ser social e por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p.231).

Essa práxis denominada também como práxis social está voltada a grupos ou classes sociais que buscam a transformação de uma dada sociedade, consiste essa atividade numa atividade política.

Envolve certamente correlações de forças porque lida diretamente com o poder, inclusive com o próprio Estado, pois pode divergir das idéias, programas, projetos criados por este. Esta práxis social exige organização política, no caso aqui, mobilização e organização do proletariado, no sentido da luta para o enfrentamento das contradições entre as classes sociais.

Vázquez (2007) afirma ainda que a práxis política pressuponha as possibilidades inscritas na realidade social para que a mudança ocorra, portanto, ela deve ser consciente, organizada, dirigida para um fim. O proletariado precisa adquirir a consciência de classe para travar essa luta, a partir de estratégias e táticas visando à transformação social.

A práxis política vai ao encontro dos princípios do projeto ético-político profissional do assistente social, por isso, sua compreensão, apreensão e desenvolvimento no cotidiano profissional são essenciais para propiciar a consciência política da população atendida e sua própria consciência enquanto classe trabalhadora.

A defesa é que os assistentes sociais compreendam que suas ações precisam ser desenvolvidas na perspectiva da práxis revolucionária, porque dessa maneira, é possível propor um trabalho educativo junto a população atendida, ou seja, não dá pra falar de dimensão pedagógica no trabalho do assistente social, sem remeter a práxis enquanto atividade objetiva e transformadora.

1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL: ATIVIDADES COM VIÉS EMANCIPADOR.

Abreu (2002) informou que a dimensão pedagógica sempre esteve presente na intervenção profissional dos assistentes sociais e que a partir do Movimento de Reconceituação, essa dimensão também passa a se redirecionar, no sentido de contestar a ordem social vigente e a cultura dominante que o capital exerce sobre a classe trabalhadora. A dimensão pedagógica volta-se nessa perspectiva à mobilização e participação das classes subalternas através da:

[...] construção de estratégias de mobilização, capacitação e organização das classes subalternas [...], visando a recuperação da unidade entre o pensar e o agir, na constituição de um novo homem, base e expressão de novas subjetividades e normas de conduta, isto é, de uma cultura contraposta à cultura dominante (ABREU, 2002,p.134)

Abreu e Cardoso (2009) também afirmam que a função pedagógica do trabalho profissional dos assistentes sociais visa processos formadores de cultura, uma nova cultura no sentido da busca da criticidade, consciência política e dos projetos societários em disputa.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1982)

Sabemos que todo ser humano tem uma cultura e forma-se uma visão de mundo, mas, a partir de um processo reflexivo porque é nesse âmbito que o processo de ensino-aprendizagem acontece, é possível construir conhecimentos acerca da realidade social e suas contradições.

Semeraro (2006) aponta que as ideias de Gramsci (1982) contribuem para compreendermos acerca dos intelectuais orgânicos que estão intimamente imbricados nas relações sociais, tal como os assistentes sociais.

Gramsci (1982) afirma que esse intelectual deve ser um construtor, organizador, educador permanente. O intelectual orgânico é aquele que:

[...] além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção de seu tempo,

elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam[...] (SEMERARO, 2006, p.135)

Nesta relação pedagógica desenvolve-se o processo de significação da existência humana, não somente para a escuta, atendimento e resolutividade de necessidades materiais da população que chega até o Serviço Social.

Dessa maneira, indagamos como tem se desenvolvido as atividades de cunho educativo/pedagógico no cotidiano do trabalho do assistente social? Qual direção social tem se dado essas atividades? Na direção da emancipação humana? É na perspectiva da práxis?

As atividades de cunho pedagógico precisam ter direção para processos emancipatórios, que devem ser o norte na ação profissional, assim como já estabelecido no projeto ético-político profissional. Fazer a crítica da realidade social, pois a emancipação é condição humana e política para outra sociabilidade, lembrando que não é o profissional que emancipa o sujeito e sim o esse se auto emancipa.

Viana (on-line) menciona que a emancipação não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas, fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas.

A emancipação é a formação para a autonomia, entretanto, ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, considerando que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas, esta é pré-condição daquela. As atividades educativas devem contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (VIANA, on-line, p.10)

Os valores autonomia, liberdade, conhecimento crítico são constitutivos do processo de emancipação humano-social e política, o que implica a visão da totalidade social das relações de opressão e das lutas de resistência por sua transformação (CIAVATTA, 2014)

A emancipação no sentido de alguma forma de libertação daquilo que oprime, somente se realiza no campo da história da vida humana. A "emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja o sujeito artífice de seu próprio agir e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida" (CIAVATA, 2014, p.13).

A classe trabalhadora precisa ter suporte que possibilite pensar sua condição, que seja fortalecida e reconhecida como sujeito político e coletivo na possibilidade de construir uma nova sociabilidade.

Partilhamos da concepção de Tonet (2016) sobre possibilidades do desenvolvimento de atividades educativas de caráter emancipador, que a nosso ver, estão atreladas à dimensão educativa, pedagógica da intervenção profissional do assistente social e como defendemos, na perspectiva da práxis.

Estas atividades educativas são travadas com as lutas específicas e gerais da classe trabalhadora, portanto, seu conteúdo deve ser embasado no conhecimento crítico do processo histórico e social; compreensão da gênese do sistema capitalista, suas contradições e superação desse sistema.

O cotidiano profissional também se configura como espaço privilegiado para a construção do conhecimento e socialização de saberes, é nesse espaço e no desenvolvimento de atividades educativas que podem ser discutidos conteúdos que trazem os elementos da conjuntura política, econômica e social.

A organização dessas atividades educativas acontece nos mais diversos espaços institucionais, e como dito anteriormente, reconhecendo os limites da ação profissional devido às correlações de forças em presença. Inclusive, tais correlações também precisam ser problematizadas com a população atendida.

A atuação profissional do Assistente Social perpassa pelos eixos da política social e dos movimentos sociais, tendo como fundamento central a viabilização do acesso aos direitos sociais e à organização sócio-política da população, considerando a realidade social e seu processo de produção e reprodução.

Este profissional de Serviço Social desenvolve atividades que envolvem abordagens diretas com a população como as entrevistas, atendimento de plantão social, visita domiciliar, orientações, encaminhamentos, reuniões, trabalhos com família, ações de educação e organização popular, etc, como também pode desenvolver trabalhos de pesquisa, administração, planejamento, supervisão, consultoria, gestão de programas sociais, dentre outras.

O que queremos afirmar é que os assistentes sociais quando desenvolvem suas ações nas mais diversificadas formas, precisam possuir um sentido único: a emancipação humana a partir da práxis política. Através de tais atividades oportunizarem ao usuário a reflexão crítica sobre

sua própria condição de trabalhador e os reais motivos por constituir-se um demandatário de determinada política social e/ou serviço ofertado naquele espaço institucional.

Quando há o diálogo, troca de conhecimentos entre o assistente social e a população atendida, 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.

O diálogo é o primeiro passo na construção deste processo, os saberes são construídos mutuamente numa relação de cumplicidade, respeito, alteridade, ética e descobertas (PACHECO JÚNIOR; PACHECO, 2009)

Entretanto, é necessário reafirmar que a classe trabalhadora adquirindo consciência de classe é capaz de buscar alternativas para lutar contra essa sociabilidade imposta, na radicalidade da exploração do homem pelo homem visando à emancipação humana.

A preocupação nos dias atuais é saber qual a finalidade da dimensão pedagógica presente no exercício profissional do assistente social, justamente porque existem diferentes formas de educar e a mais comumente propagada é aquela atrelada à reprodução social somente, aos interesses burgueses, e/ou aos interesses institucionais e/ou do Estado.

A dimensão pedagógica deve ultrapassar a função reprodutora porque estando ela imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, pode fazer uso do conhecimento (não qualquer conhecimento) como ferramenta de análise para compreender para além das aparências, dos interesses, objetivando suas atividades para outro fim, como foi discorrido nesse ensaio teórico.

Não nos interessa aqui mencionar quais são as atividades que possuem viés emancipador, ou quais estão revestidas pela práxis revolucionária, pois cada atividade precisa ser pensada, planejada, organizada, independente de qual política social se operacionaliza, de acordo com o objetivo, intencionalidade da intervenção profissional.

Por outro lado, é importante mencionar que não é reproduzindo cartilhas, normas técnicas, desenvolvendo trabalhos com grupos de jovens, famílias, ou ações meramente burocratizantes que causará efetividade da intervenção profissional, ou seja, tais requisições do trabalho profissional

estarão somente no âmbito da reprodução da ideologia dominante, e isso não tem nada a ver com pedagógico, muito menos com viés emancipador.

Essa reflexão se faz necessária pela necessidade dos assistentes sociais compreenderem que a dimensão pedagógica do assistente social fica imersa na complexidade das relações sociais, por isso o risco de reproduzir a alienação do homem é muito grande. Entretanto, isso não significa que não há possibilidade de fazer valer um dos princípios do nosso Código de Ética que é a emancipação, logo, introjetar o compromisso pela luta dos interesses da classe trabalhadora é desenvolver as atividades educativas em seu cotidiano profissional na perspectiva da práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização das questões presentes neste ensaio teórico nos remete ao entendimento das contradições presentes nos diversos espaços institucionais, tal como algumas requisições de caráter burocrático, como também de “controle” da população atendida atinge sobremaneira o trabalho profissional do assistente social, influenciando a dimensão pedagógica da profissão para reproduzir os interesses burgueses. O que se torna um desafio e não inviabiliza a superação dessa ideologia dominante, possibilitando, mesmo com limitações, o desenvolvimento de atividades educativas que tenham como horizonte a emancipação humana.

Seguimos reafirmando que a partir da aquisição da consciência crítica do assistente social, sua intervenção profissional se realizará na perspectiva da práxis, assim, suas atividades de cunho educativo estarão voltadas ao processo reflexivo e crítico da gênese das contradições sociais impostas pelo sistema capitalista, possibilitando a mobilização e organização política da classe trabalhadora para a construção de uma nova sociabilidade.

Aí está o cerne da dimensão pedagógica da ação profissional: o processo de ensino-aprendizagem sobre a realidade social a partir da troca de conhecimentos entre população atendida e assistente social, elevando o nível da consciência comum para a consciência crítica dos processos sociais em curso.

Parece ser ilusório defender outra sociabilidade, mas, consideramos extremamente necessário percorrer caminhos, mesmo que haja tropeços para a construção de uma sociedade livre.

Esclarecendo que o assistente social, não é responsável por essa transformação, entretanto, corrobora a partir de seus conhecimentos e junto com a classe trabalhadora para que essa possibilidade se torne realidade. Assim como afirma e nos anima Iamamoto (2000, p.13)

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários [...]

REFERÊNCIAS

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

ABREU, M.M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília-DF, 2009.

CIAVATA, M. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. In: **Revista Trabalho Necessário.** Niterói, RJ. ano 12, nº 18. UFF, 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18%20-%20artigo%20do%20dossie%20-%20Maria%20Ciavatta.pdf>. Acesso em: 02 nov.2015.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** (tradução de Carlos Nelson Coutinho). 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETTO, J.P. **Razão, ontologia e praxis.** In: Revista Serviço Social e Sociedade. n. 44, ano XV. São Paulo: Cortez, 1994.

PACHECO JUNIOR, I; PACHECO, S. Dialogicidade em Paulo Freire. In: ASSUMPCÃO, R. (Org). **Educação Popular na perspectiva freiriana.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular, 3).

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da praxis.** São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. In: TONET, I. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moyá. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIANA, N. **Adorno: Educação e emancipação**. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585>. Acesso em: 02 nov.2014.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Carlos Felipe Nunes Morais*

INTRODUÇÃO

“O grande problema do nosso sistema democrático é que permite fazer coisas nada democráticas democraticamente.”

(José Saramago)

Democracia e educação são, historicamente, temáticas de ampla complexidade. Neste texto (que é uma adaptação do conteúdo da oficina de mesmo título apresentada por mim no I Seminário Internacional de Serviço Social da Educação), certamente, não temos o intento de aprofundar o debate, mas sim apontar determinadas mediações que nos parecem ser indispensáveis. Sobretudo na atual conjuntura brasileira da segunda década do século XXI. Gostaríamos de começar sugerindo ao leitor que tente responderas três perguntas a seguir:

1) Qual ano o jornal “O Estado de S. Paulo” exibiu a manchete principal: “*Vitorioso o movimento democrático*”?

- (a) 1945, com o fim do Estado Novo
- (b) 1964, com o golpe empresarial-militar
- (c) 1984, com o movimento Diretas Já
- (d) 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff

2) Quem é o autor da frase “*Com humanidade e democracia nenhum povo conseguiu a liberdade*”?

- (a) Fidel Castro
- (b) Mao Tsé-Tung
- (c) Adolf Hitler
- (d) Nero

3) Complete a frase do cartaz abaixo com a opção correta:

- (a) Eu quero Diretas, já!
- (b) Impeachment Dilma, já!
- (c) Intervenção militar, já!
- (d) Fora Temer, já!

¹ Assistente Social, Doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Curso de Graduação em Serviço Social UERJ. Pesquisador, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GÉPESSSE/ UERJ/RIO DE JANEIRO).



As respostas corretas estão no rodapé desta página¹. Mas a reflexão que queremos propor é a seguinte: *notaram que, em cada questão, praticamente todas as alternativas, por mais heterogeneidade que há entre elas, são bastante plausíveis?* A depender do ponto de vista político de quem observa, democracia pode ser vista por pontos muito diferentes. Um importante pontapé inicial é, portanto: democracia é uma categoria teórico-política compreendida de muitas formas e em permanente disputa na sociedade.

1 DEMOCRACIA OU DEMOCRACIAS?

Essa diversidade interpretativa é uma marca sócio histórica da categoria em tela. Na Grécia Antiga, a democracia era vista como algo negativo. Para Platão, a monarquia tem como a sua versão corrompida a tirania. Já a aristocracia: a oligarquia. Somente a democracia tem em si uma dimensão positiva que, *invariavelmente*, reverte-se em negativa e abre espaço para as outras constituições políticas corrompidas. Em Aristóteles, democracia não tem qualquer significado positivo. Democracia era compreendida como algo negativo, a ser evitado e combatido, sendo considerada – porém – a menos pior entre as piores formas possíveis de se governar. É só com Políbio que democracia ganha conotação essencialmente positiva, representando um governo “reto”. Ou seja: uma boa forma de governo.

¹ Questão 1: (b). Questão 2: (c). Questão 3: (c)

No debate teórico-político sobre a questão democrática, Rousseau e Hegel são dois pensadores incontornáveis da Idade Moderna. Em ambos, a ideia de *vontade geral* é central. Para Hegel, vontade geral não é simples resultado da virtuosidade individual a partir de suas consciências (tal como em Rousseau), mas sim a síntese de um processo social que a produz e a impõe aos indivíduos, independentemente de suas vontades.

Explicando melhor: em Rousseau, há uma nítida utopia democrática. Para ele, uma sociedade só é de fato democrática quando baseia suas decisões na vontade geral e, para isso, as relações sociais não podem ser baseadas no egoísmo e na desigualdade. Temos pleno acordo com o pensador quando afirma que não há democracia com desigualdade. E para Rousseau, o contrato social do período histórico que ele faz a crítica (leia-se: as primeiras fases da burguesia mercantil) sanciona e legitima tanto a desigualdade econômica como a desigualdade política, beneficiando somente os mais ricos.

O problema é que, em Rousseau, a passagem da vontade de todos (que é apenas o somatório das vontades individuais: o egoísmo) para a vontade geral (que se refere ao interesse comum: a virtuosidade) é uma questão ética individual, e não um processo social de (des)construção da consciência. Nesse sentido, a democracia só é possível ser construída uma vez inexistente as condições sociais adversas. Esse idealismo moralizante não abre espaço para as contradições e nem para a construção de uma nova sociedade por dentro e a partir da atual.

Podemos utilizar exemplos corriqueiros e contemporâneos para ilustrar idealismos atuais: o brasileiro não sabe votar, pois se votasse certo tudo seria diferente. Ou: se não houvesse corrupção todas as coisas seriam boas. Ou se quisermos aproximar mais o debate para o Serviço Social: se eu tivesse condições de trabalho perfeitas, se minha chefia entendesse o que é o Serviço Social e se os usuários fossem engajados e conscientes dos seus direitos, aí sim eu poderia fazer um trabalho de qualidade...

Em Hegel, o conceito de vontade geral supera a lógica virtuosa e espontaneísta, colocando o debate no âmbito da construção social. A democracia em Hegel avança tanto a estreita compreensão liberal (de Hobbes e Locke, por exemplo) que nega a vontade geral e o predomínio do público; quanto o democratismo utópico de Rousseau que nega o pluralismo.

Porém, na concepção hegeliana de democracia, a verdadeira liberdade dos indivíduos resume-se a tomar consciência das decisões da *classe geral* (grosso modo: um complexo burocrático governamental)

e, então, obedecê-las. Ou seja, a burocracia executiva ocupando o espaço das decisões políticas. Aproximando novamente o debate para o nosso particular, até que ponto não é exatamente isso que ocorre nas instituições educacionais? A diretoria de uma escola, muitas vezes, não se comporta exatamente como uma espécie de “classe geral”? E até que ponto nós, assistentes sociais que atuamos na política de educação, acabamos nos acomodando com isso ao invés de questionar essa relação hegelianamente democrática?

Um outro ponto problemático é que a questão democrática em Hegel apresenta seus limites por considerar a sociedade do seu tempo como o ponto máximo do passado ao presente, sem se comprometer com uma perspectiva social nova para o futuro, esbarrando assim em um objetivismo resignado e conformista.

O entendimento de democracia na tradição marxista não é, de maneira alguma, uma pura e simples ampliação da democracia experimentada na sociedade capitalista. É através da análise crítica das bases econômica, social, política e cultural do capitalismo que Marx e Engels afirmam que “as armas de que tem servido a burguesia para abater o feudalismo, voltam-se hoje contra a própria burguesia” (1987: p.34). Ou seja:

(...) as promessas de emancipação humana trazidas pela modernidade capitalista (entre as quais as promessas de democratização e de universalização da cidadania) exigem, para a sua plena realização, a superação do próprio capitalismo (...). Assim, na formulação de Marx e Engels, **o comunismo não é o oposto da democracia** – como se compraz em afirmar até hoje o liberalismo, o qual, de resto, ao longo de suas muitas metamorfoses, quase sempre se opôs à efetiva democracia –, mas sim a sua completa realização. (COUTINHO, 2011: p.67-69. Grifos nossos)

Para (o jovem) Marx, a realização de uma vontade geral só seria possível com a supressão das bases socioeconômicas capitalistas. Portanto, uma vontade geral não poderia ser nem obra da classe geral hegeliana, nem obra da consciência do indivíduo virtuoso de Rousseau. A efetivação do interesse comum é tarefa do proletariado. Portanto, a superação do capitalismo só se tornará possível alavancando as conquistas políticas já alcançadas pela classe trabalhadora e as elevando a outro patamar civilizatório. Mas sem etapismo! Na história do nosso país já tivemos

provas de que isso é um erro tático grave na luta de classes com vistas ao processo revolucionário².

2 RELAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Outra advertência importante é aquela feita por Wood (2013): tomemos muito cuidado com a armadilha teórica e ideológica que separa o político do econômico. Sustentada em Marx, a autora afirma que “a esfera econômica se apoia firmemente na política” (idem, p.28). No capitalismo, o trabalhador é *democraticamente livre para ser explorado*. E a condição essencial do poder burguês está sustentado na disciplina e na organização do trabalho. Para melhor explicar e construir mediações voltadas para o desenrolar da nossa reflexão, reproduzo abaixo dois pequenos textos que utilizei, há anos atrás, em uma escola municipal do Rio de Janeiro durante um trabalho com grupo de famílias:

Texto 1 – “**Um dia na fábrica:** Tenho que chegar sempre às 7 horas. A campanha toca e todos devidamente uniformizados entram. A disciplina é rígida. Estão sempre de olho na gente. Conversar nem pensar! Quem não cumpre as regras é penalizado. Naquela sala tem uma só pessoa que manda em todos nós! Meio-dia a campanha toca de novo. É hora de todos irem almoçar para depois voltarmos para nossas obrigações. Às 17 horas a campanha toca pela última vez no dia. Pegamos nossas coisas e vamos para casa, pois amanhã começa tudo outra vez...”

Texto 2 – “**Um dia na escola:** Tenho que chegar sempre às 7 horas. A campanha toca e todos devidamente uniformizados entram. A disciplina é rígida. Estão sempre de olho na gente. Conversar nem pensar! Quem não cumpre as regras é penalizado. Naquela sala tem uma só pessoa que manda em todos nós! Meio-dia a campanha toca de novo. É hora de todos irem almoçar para depois voltarmos para nossas obrigações. Às 17 horas a campanha toca pela última vez no dia. Pegamos nossas coisas e vamos para casa, pois amanhã começa tudo outra vez...”

Qualquer semelhança não é mera coincidência. O que há de democrático nessas duas passagens? Sabemos que a escola, disciplinadamente, precisa acompanhar as mudanças no âmbito da

² A “estratégia nacional-democrática” adotada pelo PCB, em 1958-64, é um bom exemplo. Para uma boa crítica do próprio Partidão sobre esse tema, cf. COSTA, R. da G. R. Descaminhos da Revolução Brasileira: o PCB e a construção da estratégia nacional-democrática. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8_gvWjrwU3ZSXFryTIZY21RZzA/edit>. Acesso em 10 Nov. 2017.

produção para continuar atendendo às necessidades do capital. Formar o futuro indivíduo produtivo nas suas dimensões objetiva e subjetiva. Pois, como sabemos, uma das principais funções sociais da política de educação é atuar no sentido do fortalecimento e difusão da ideologia dominante.

Na democracia burguesa, o controle sobre as classes trabalhadoras se dá mais pelas ideias do que pela força. Por isso, a ideologia desempenha função tão importante no sentido de garantir e manter o consentimento da população. Lembremos de que, há cinco anos atrás, antes de eclodirem as manifestações de 2013, os termos “baderneiros” e “vândalos” praticamente não eram usados pela grande mídia comercial. De lá para cá, essas palavras se tornaram sinônimo de militantes de esquerda que não realizam “manifestações pacíficas” (e aqui temos um novo modelo ideal de reivindicação popular imposto pela ideologia).

É fundamental termos ciência de que a educação pública – que é onde a esmagadora maioria dos filhos da classe trabalhadora estuda – não serve e nunca serviu para formar dirigentes, mas sim dirigidos. Nas palavras de Frigotto (2011, p.20):

Há uma dualidade classista: para a burguesia uma “escola mais complexa, rica e que desenvolva conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar” e, para a classe trabalhadora, “uma escola mais prática, restritiva, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução”.

Porém, uma das categorias mais importantes da teoria marxista – e às vezes tão esquecida – é a contradição. Por isso, acreditar que a educação pública não serve para nada é tão questionável quanto acreditar que a educação tradicional é o caminho para solucionar todos os problemas. Essa mesma escola que é organizada para atender aos interesses capitalistas, é, contraditoriamente, também um dos meios que os trabalhadores possuem legalmente para acessar parte dos conteúdos necessários aos processos de ampliação de visão de mundo e de formação de uma consciência crítica. Pois ninguém é capaz de questionar aquilo que sequer conhece.

Em suma: a política de educação não deve ser compreendida como a solução para as expressões da questão social, nem tão pouco deve ser vista como desnecessária. A política educacional é, ao mesmo tempo, meio para a manutenção do status quo e para a transformação social. E é justamente por isso que precisamos ter sempre o compromisso com a progressiva universalização e radical transformação dessa educação tradicional hegemônica, ao invés de termos como horizonte teleológico

profissional apenas a qualificação (num sentido reformista) dessa política. Se a qualificação máxima da política hegemônica de educação fosse algo transformador por si só, países como Suécia, Suíça, Finlândia e Japão não seriam ainda países capitalistas.

3 VIVEMOS HOJE EM UMA DEMOCRACIA?

A política de educação tem tamanha importância tática na luta de classes, que, quase diariamente, ganha destaque nos jornais, redes sociais e nas ações políticas do Estado e da sociedade civil. E nessa conjuntura, a dimensão democrática da política de educação tem sido ainda mais disputada. A lista de exemplos sobre este ponto poderia ser muito extensa. E mesmo correndo o risco dela se desatualizar antes do término da digitação desse parágrafo, seguem algumas poucas ações bastante ilustrativas:

- o projeto Escola Sem Partido, de um lado, medindo forças com o Movimento Escola Sem Mordada, de outro;
- a contrarreforma do Ensino Médio disputando terreno com as reivindicações docentes, seja através de atos e manifestações nas ruas, seja através de greves e paralisações por uma educação pública de qualidade;
- Policiais Militares invadindo, na Unifesp, audiência pública sobre direitos humanos nas escolas para exigirem a supressão da discussão de gênero e a troca da nomenclatura “Ditadura Militar” por “Revolução de 1964” nos currículos escolares no mesmo contexto que é lançada, na UERJ, a Frente Nacional em Defesa das Instituições Públicas de Ensino Superior;
- estudantes, que – após terem que ficar de pé, em forma no sol, parados por 1h30 – desmaiam durante solenidade militar em escola pública promovida por conta de convênio entre a prefeitura da cidade de Palmas e a Associação de Amigos do Batalhão de Tocantins, almejam uma escola diferente tanto quanto aqueles estudantes que ocuparam mais de mil escolas por todo o país durante a chamada “Primavera Secundarista”, em 2016.

Soma-se ainda a tudo isso alguns fatos incontornáveis para qualquer análise crítica da realidade atual:

- uma presidenta legitimamente eleita deposta do cargo pelo parlamento acusada de crimes de responsabilidade fiscal sem quaisquer provas contundentes para ação de tal vulto;

- significativa parcela da base do atual governo (inclusive ocupantes de pastas ministeriais) é ré em diversos processos criminais;
- presenciamos contundentes ataques a legislações sociais e trabalhistas promovidos via propostas de emendas constitucionais sem qualquer diálogo com a sociedade civil;
- proibição a livre manifestação política em eventos de maior porte (como durante os jogos olímpicos e a Copa do Mundo, ambos no Rio de Janeiro);
- decisões judiciais que visam suprimir o direito à greve;
- um Supremo Tribunal Federal apassivado e conivente, assim como a grande mídia comercial;
- perseguição e criminalização de movimentos sociais e partidos políticos de esquerda que denunciam e combatem este governo ilegítimo;
- manifestações coletivas de trabalhadores nas ruas cada vez mais duramente reprimidas pela Polícia Militar e, por vezes, pelas Forças Armadas etc.

Diante de tantos retrocessos – nunca desacompanhados de resistências e contra-ataques – uma dúvida compreensível que surge é: *estamos ainda vivendo em uma democracia?* Antes de responder a essa questão fundamental, precisamos olhar para algumas características intestinais da nossa formação sócio histórica: fomos o último país das Américas a abolir a escravidão; o ingresso do Brasil no circuito do capitalismo mundial não fez com que as relações sociais pré-capitalistas fossem radicalmente transformadas; a revolução burguesa no Brasil e todas as revoluções (desde a Independência em 1822) e transformações radicais no nosso país se deram “por cima”, pelas elites, sem a participação das massas como protagonistas; de 1822 até os dias atuais o Brasil já passou por *dez* golpes de Estado³ (incluindo aqui o último em 2016); a “autocracia burguesa” (Fernandes, 2005) como um traço histórico da formação social brasileira pós consolidação do poder burguês e não restrita aos períodos de suspensão da democracia tradicional no Brasil. Grosso modo falando: a autocracia é uma forma estrutural da democracia brasileira impermeabilizar a socialização do poder político.

³ Certamente tal número pode não ser consensual entre historiadores e demais pesquisadores. O site a seguir aborda o assunto de forma didática e bastante ilustrativa: <<http://brasilescola.uol.com.br/historia/quantos-golpes-estado-houve-no-brasil-desde-independencia.htm>>. Acesso em 02 Out. 2017.

E então? Vivemos hoje em uma democracia? A resposta é *sim*. O que estamos vivendo faz parte do jogo da democracia liberal-burguesa. A tese da “democracia blindada”, de Demier (2016), é muito ilustrativa. Uma democracia imunizada às reivindicações populares, marcada por forte repressão policial seletiva, assemelhando-se às concepções de democracia dos séculos XVIII e XIX. Ainda para o autor,

(...) regimes democrático-burgueses, nos quais os elementos democráticos mostram-se, logicamente, majoritários, podem, por vezes, conter elementos ditatoriais (residuais ou em fermentação)(...). Temos, nestes casos, regimes democráticos em que a existência de aspectos ditatoriais, embora lhes forneça configurações particularmente reacionárias, não chega a alterar-lhes seu sentido político fundamental (democrático-burguês). (2014: p.169)

Livres de incômodos aditamentos socialdemocráticos, as democracias blindadas se mostram, portanto, como as democracias burguesas *par excellence*. Completamente nua, a democracia burguesa se sente mais à vontade. Na última de suas sete vidas shakespearianas, ela pode até estar *sem dentes, sem olhos, sem paladar, sem nada*, mas ainda está. Ainda é. Parafraseando Florestan Fernandes, pode-se dizer que o baile burguês continua, só que agora sem máscaras. (2016: s/n. Grifos do autor)

Uma democracia essencialmente limitada. Uma democracia que não atende aos interesses mais amplos da classe trabalhadora. Uma democracia que não socializa o poder político e econômico. Uma democracia burguesa num sistema capitalista. O que podemos esperar de muito diferente desta democracia?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, precisamos abordar, mesmo que não de modo aprofundado, a gestão democrática da política de educação e o papel de assistentes sociais. O primeiro ponto a se considerar é que o compromisso com a gestão democrática é um princípio fundamental que está no atual nosso Código de Ética Profissional, quando diz: “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**” (CFESS, 2012a. Grifos nossos).

O Código (*idem*) ainda fala de direitos e deveres, tais como: contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais (Art. 5, alínea a); democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos usuários (Art. 5, alínea c); contribuir para a alteração da correlação de forças institucionais, apoiando as legítimas demandas de interesse da população usuária (Art. 8, alínea c); apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania (Art. 12, alínea b). Uma constatação importante, portanto, é que o compromisso ético de assistentes sociais com a gestão democrática *não é* algo restrito à política de educação.

O documento do CFESS (2012b) “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” é uma referência indispensável para o trabalho de assistentes sociais nessa área. O documento traz posicionamentos contundentes e fundamentais para o planejamento e a análise do exercício profissional, como quando afirma que nossa atuação precisa estar orientada pela construção de uma *educação emancipadora*, para além da educação escolarizada, compreendo a educação nas suas relações com o modo de produção capitalista e partir das suas dimensões contraditórias.

Ainda de acordo com o documento (*idem*), a inserção de assistentes sociais na política de educação é particularizada por quatro pilares principais: a garantia do acesso, a garantia da permanência, a garantia do padrão de qualidade e a garantia da gestão democrática. Vamos aqui nos ater a algumas considerações apenas acerca da última garantia citada.

Uma hipótese nossa é que a gestão democrática é transversal às outras garantias, pois a forma como a assistente social compreende *democracia* (seja de forma restrita e burocrática, ou seja de forma ampla e transformadora) vai influenciar significativamente a condução do seu trabalho com o acesso, a permanência e a defesa da qualidade.

Das quatro garantias, a gestão democrática é a única que historicamente *não configura* uma demanda do empregador ou está inscrita em programas e projetos sociais, pois “trata-se de uma dimensão cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do serviço social” (CFESS, 2012b, p.47).

No campo das ações concretas, certamente a busca pela garantia da gestão democrática têm relação inseparável com: aproximação das

famílias e da comunidade ao em torno junto à escola; ações junto aos grêmios estudantis, Centros Acadêmicos e Conselhos Escolares; fomento a participação de usuários e trabalhadores da educação em espaços de controle social e junto a outros sujeitos sociais (associações, sindicatos, movimentos sociais etc.). Mas não só isso. Se a *gestão radicalmente democrática* é uma bússola pela qual precisamos nos orientar – e não um objetivo plenamente alcançável no capitalismo –, muitas ações inéditas podem ser criadas, assim como atividades com esta preocupação, que caíram profissionalmente em desuso, resgatadas.

Para concluir, precisamos pensar a gestão democrática da política de educação para além da sua dimensão meramente formal, legalmente instituída. A democracia dentro das institucionais educacionais tem relação direta com a democracia da atual dinâmica social: limitada, excludente, burocrática, elitista. “Os estabelecimentos educacionais não constituem, portanto, ilhas sociais” (CFESS, 2012b, p.48). Se a democracia burguesa não tem qualquer característica revolucionária, a gestão democrática tradicional é, portanto, insuficiente para mudanças estruturais da educação. Não se trata de negá-las. Trata-se de reconhecer suas limitações, ampliar suas possibilidades e não abrir mão do compromisso permanente com sua radical transformação.

REFERÊNCIAS

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/da assistente social**. In: Código de ética do/da assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª ed. revista e atualização. Brasília: CFESS, 2012a.

CFESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. **Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais**. n.03. 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em 12 Nov. 2017.

COUTINHO, C.N. **De Rousseau a Gramsci** – ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

DEMIER, F. A. **ditadura bonapartista do grande capital: a questão dos regimes políticos nas interpretações históricas**. Revista Virtual Outros Tempos, vol. 11, n.17, 2014 p. 166-182. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/333/259>. Acesso em 14 Fev. 2017.

DEMIER, F. A. **A democracia blindada**. In. Blog Junho, 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/a-democracia-blindada/#_ftnref18>. Acessado em 31 Jan. 2017.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil – ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo: Editora Globo, 2005.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad.: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004 (A Obra-Prima de Cada Autor).

WOOD, E.M. **Democracia contra o capitalismo** – a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2013.

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NUMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO NOVO DEGASE: UMA ANÁLISE DA RACIONALIDADE TÉCNICA QUE ORGANIZA O PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Verônica Rimes da Cunha*

INTRODUÇÃO

O entendimento de que o assistente social se insere em processo de trabalho coletivo permiti analisar a atividade profissional a partir das configurações que demarcam o processo de trabalho institucional após a implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Assim a presente reflexão se dá sobre o trabalho realizado numa unidade de internação do NOVO Departamento Geral de Ações Socioeducativas (NOVO DEGASE) no Estado do Rio de Janeiro. A instituição integra o Sistema de Garantia de Direitos junto com outros Órgãos responsáveis pela proteção integral à criança e ao adolescente, paradigma que orienta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o SINASE ¹.

A necessidade de adequar os serviços prestados pelas instituições que executam as diferentes medidas socioeducativas, assim como a necessidade de dar maior homogeneidade e visibilidade às ações realizadas em âmbito nacional, formam o conjunto de elementos que contribuíram para a construção da proposta do SINASE. Embora tenha sido sancionado mediante Lei Federal em 2012, os esforços para sua implementação foram iniciados anteriormente nos diferentes Estados, tendo em vista a existência anterior do Decreto que regulamentava suas ações.

O presente texto objetiva abordar as condições históricas e institucionais que determinam uma nova racionalidade na organização do processo de trabalho coletivo no qual se inserem as assistentes sociais que atuam com o cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Fugindo às armadilhas que tomam os desafios e as condições

* Assistente Social graduada pela Universidade Castelo Branco em 2008. Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Assistente Social do Departamento Geral de Ações Sócio Educativas (DEGASE) desde 2012.

¹ O Estatuto da criança e do adolescente (ECA) foi sancionado pela LEI 8.089/1990, pautado no paradigma da proteção integral como eixo que fundamenta os serviços prestados a esse segmento social. O SINASE busca organizar o serviço de atendimento direcionado aos adolescentes que cometem ato infracional através de um sistema que articula as diferentes políticas públicas e setores da sociedade. Inicialmente foi regulamentado através do decreto do CONANDA em 2006 e somente em 2012 passou a vigorar com força de LEI nacional de Nº 12.594/12

relativas ao trabalho profissional como um processo que possa ser explicado apenas a partir da vontade dos sujeitos que o realizam.

1 O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL E A RACIONALIDADE ADMINISTRATIVA QUE ORGANIZA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

No contexto de ampliação das funções do Estado podemos compreender os serviços sociais que passam a ser organizados e implementados como uma das estratégias que visam garantir a continuidade do modo produtivo, mas também a necessidade de “reprodução material e espiritual da força de trabalho” (IAMAMOTO, 2008 p.102) necessária ao capital, expressando, sobretudo a luta de classes que em determinado contexto ganha centralidade e visibilidade na cena pública e possibilita algum ganho aos trabalhadores.

Para os autores que discutem o surgimento do serviço social brasileiro, a ampliação das funções do Estado também é um marco histórico, político e econômico que possibilita compreender a organização dos serviços sociais inscrito no movimento de expansão do capitalismo nas particularidades do nosso País, que demandou nessa fase dos monopólios esse tipo de trabalho especializado na realização de funções e implementação de serviços por meio das políticas sociais como forma de administrar as consequências da exploração do capital sobre o trabalho. Por isso, Netto (2007, p.31), afirma que a política social tem uma “funcionalidade essencial no capitalismo monopolista quanto à preservação e controle da força de trabalho”. Chama atenção para a forma como o Estado vai responder às necessidades da classe trabalhadora.

A organização da política se dá através do recorte da questão social, incorporando-a como demandas sociais que são expressas em suas individualidades, logo, serão administradas nas suas “refrações”, esvaziando seu conteúdo político. A intervenção do Estado, considerando o seu caráter público, se realizou incorporando o individualismo burguês no tratamento dos problemas sociais, fragmentando-os e individualizando-os (NETTO, 2007, p.33).

Embora a análise desenvolvida por Ernest Mandel (1982) se inscreva em determinado contexto social e tempo histórico determinado, o autor forneceu elementos pertinentes sobre a ampliação das funções do Estado ao destacar o papel que este operou na reprodução do sistema econômico na fase dos monopólios, demonstrando ainda, as mudanças

que foram sendo gestadas na fase tardia e que levou à reorganização do sistema de produção.

Os autores que pensam o serviço social brasileiro inscrito no desenvolvimento da sociedade burguesa, como processo histórico e socialmente situado, também destacaram o papel do Estado e o desenvolvimento de suas funções como elementos fundamentais que caracterizam a fase dos monopólios, pois enquanto profissão resulta da divisão social do trabalho, requisitada para atender necessidades sociais historicamente constituídas e compreendidas pela expansão das ações que o Estado passa a implementar (IAMAMOTO, 2008)

A demanda por esse tipo de trabalhador possui um caráter de classe, pois sua ação será convocada por quem a contrata e não pelos sujeitos para os quais as ações estão voltadas; sua requisição tem como objetivo o controle exercido pelo Estado ou instituições privadas sobre a classe trabalhadora. Ao analisar o exercício profissional a autora procura desvelar as contradições que marcam essa ação, mostrando que “o trabalhador e sua família são alvos predominantes de sua ação”, e por meio dos serviços sociais implementados predominantemente pelo Estado, vai atuar na “estratégia de estabelecimento do consenso e do controle”.

O assistente social é compreendido na sua qualidade de trabalhador assalariado, contratado para atuar em condições objetivas que configuram o espaço institucional, segundo orientações definidas para a contratação de sua força de trabalho. A autora destaca as condições objetivas em que o exercício profissional se realiza, sem desvinculá-lo da dinâmica que configura a distribuição do trabalho na sociedade, na articulação entre as esferas da produção e reprodução social. Aponta que conforme a distribuição social do trabalho, algumas atividades voltam-se diretamente para a produção e outras apesar de não se ocuparem delas, não estão fora do modo produtivo se compreendido no sentido amplo².

O serviço social não está fora do processo de produção, ainda que não se vincule diretamente a ele, pois algumas atividades estão voltadas para a reprodução da força de trabalho, necessária à continuidade da produção, seja na organização e implementação de serviços necessários para sua reprodução social, seja na realização das estratégias de controle ideológico

² Para Iamamoto, algumas atividades embora não sejam geradoras de valor, tornam mais eficiente o trabalho produtivo (2008:86). Chama a atenção para as atividades vinculadas ao controle político-ideológico que são necessárias para a manutenção das relações sociais e passam a serem incorporadas no aparato burocrático do Estado em função de sua modernização.

e político necessário para o convencimento dessa classe sobre seu lugar na estrutura da sociedade. Vale resgatar o destaque que autora faz sobre a dimensão técnica e dimensão intelectual do trabalho, pois se por um lado esse trabalho é acionado em sua possibilidade de implementação dos serviços organizados, por outro é também sua dimensão intelectual acionada para a organização das massas para adesão ao projeto de sociedade instituído.

No entanto, é possível perceber que não se trata de uma análise que coloca a profissão numa condição subalterna e sim no reconhecimento da dimensão contraditória do exercício profissional tanto na compreensão sobre os serviços quanto ao próprio trabalho, a atividade em si. Em relação aos serviços sociais que passam a ser implementados através das políticas e que se constitui no meio pelo qual o trabalho é realizado, entende-se que sua implementação decorre da possibilidade que o Estado tem em recolher o valor socialmente produzido, transformá-lo em recurso público e distribuí-lo em forma de serviços, no entanto, seu núcleo constitutivo é fruto de trabalho social que é apropriado, por isso, produzido pelos próprios trabalhadores. “Tais serviços, públicos ou privados, nada mais são do que a devolução à classe trabalhadora de parcela mínima do produto por ela criado, mas não apropriado, sob nova roupagem: a de serviços ou de benefícios sociais” (IAMAMOTO, 2008, p.92).

Para a autora a expansão desses serviços expressa conquistas sociais e trabalhistas importantes que resultaram de sua capacidade organizativa e de reivindicação, mas contraditoriamente, ao ser institucionalizado no Estado ou instituição privada, esconde o caráter de classe que as constitui, servindo como instrumento de controle ao intervir por meio dessas ações e incorporar procedimentos institucionais.

A atividade profissional, enquanto trabalho especializado inscrito na reprodução das relações sociais é marcado pelas contradições que as constituem, portanto, ao mesmo tempo em que é requisitada como atividade necessária ao “exercício do controle social e na difusão da ideologia dominante” para o conjunto da classe trabalhadora, também pode contribuir para a “criação das condições de vida da classe trabalhadora” através da política social, considerada “o meio pelo qual a atividade é organizada”.

A contradição que marca as relações entre as classes e reproduzidas no trabalho do assistente social é considerada pela autora não como uma determinação que interdita o exercício profissional, mas como reconhecimento da possibilidade de ampliação das margens de autonomia para o direcionamento da ação profissional, embora reconheça

a predominância do controle e difusão ideológica como elementos de determinação estrutural. Destaca a importância de identificar os limites para a mobilidade que pode ser exercida pela profissão. A compreensão sobre o controle exercido se dá também na capacidade de influenciar a vida e o comportamento dos sujeitos, contribuindo para a adesão de determinados padrões de sociabilidade, internalizando normas e orientações hegemônicas na sociedade, por isso entende-se que “o modo capitalista de reproduzir e o de pensar são inseparáveis, e ambos se expressam no cotidiano da vida social” (Idem: 109). Assim a subordinação da classe trabalhadora se dá nas estratégias de convencimento e internalização de normas sociais naturalizadas nas relações estabelecidas.

Nesse sentido, se a política é o meio pelo qual o trabalho do assistente social se realiza e ela opera uma racionalização, sua “base material encontra-se amparada nas formas de organização do processo de trabalho (GUERRA, 1995, p.134), visto que o trabalho estará organizado de forma fragmentada, subordinada e racionalmente controlada. Embora a política social resulte das relações que homens estabelecem na disputa pela apropriação dos resultados da produção social, segundo Guerra, elas “aparecem aos trabalhadores apartadas de interesses de classes” (idem:135), e são transfiguradas em “problemas de natureza técnica” ou decorrente de processo de “desintegração dos indivíduos ao conjunto da sociedade”.

A autora destaca que esse processo é resultado da forma racionalizada com que o Estado opera seus serviços e ações, apontando como consequência o fato de apresentar as “questões sociais descoladas das relações de trabalho” e do “processo de acumulação do capital”; ao operar sob racionalidades específicas dissolve a essência que as constitui, portanto, a intervenção do assistente social e o processo de trabalho no qual se insere sofre as configurações que fundam e marcam o trabalho na sociedade capitalista e a forma de organização e implementação das políticas sociais.

Destaca que a racionalidade do capitalismo monopolista no Brasil teve que operar “procedimentos conciliatórios”, pois ao incorporar os princípios da gerência científica na organização do trabalho, buscou atender o interesse do patronato e da classe trabalhadora, numa “difusão de princípios racionalizadores pautados na ideia do progresso nacional” que podia ser alcançado pela incorporação da ciência e da técnica. O Estado marcado pelo autoritarismo burguês ao assumir o discurso da modernização do País buscou conciliar mecanismo de coerção e disciplinamento do

trabalho através da vigilância do trabalhador pela supervisão e gerência, assim como por medidas assistenciais.

Vale lembrar que nesse contexto onde a intervenção do Estado combina repressão e assistência, a racionalidade opera por meio de procedimentos que visam a integração dos indivíduos à sociedade acionando mecanismos e procedimentos institucional burocrático próprios da estrutura da empresa moderna, mas a autora destaca ainda que o Estado “cria e aperfeiçoa um espaço socioinstitucional a ser ocupado pelos assistentes sociais”, apresentando a partir da década de 80 maior complexidade, visto que a racionalidade ganha uma dimensão “tecnicista e instrumentalista”.

Cabe destacar que enquanto nos países capitalistas centrais, na fase tardia dos monopólios, a experiência do Estado de Bem Estar estava sendo questionada pela difusão das ideias neoliberais, que ganhavam força em função do novo período recessivo do capital nos finais dos anos 60 e início de 70 do séc. XX, o Brasil ainda experimentava um processo de modernização operada sob um longo período de ditadura militar, período em que a adesão das classes ao projeto de desenvolvimento nacional foi marcado por ideias conservadoras, orientando as ações do Estado na implementação das políticas, cujas influências na trajetória do serviço social foram analisadas na obra de Netto (1996).

A expressão dessas vertentes pode ser compreendida ao destacarmos a particularidade que a racionalidade adquire na esfera do Estado dadas as formas pelas quais passou a intervir nas expressões da questão social. A ampliação de suas funções, como foi analisada por Mandel (1982) e retomada por Netto (2007) para pensar o serviço social brasileiro no contexto do capitalismo monopolista, nos permite destacar que no contexto onde o Estado passa a ser refuncionalizado, em função tanto da dinâmica de expansão do capitalismo mundial, quanto em função da necessidade de dar respostas às expressões da questão social no cenário interno, observa-se que a racionalidade estatal expressava a burocratização técnica incorporada nas ações públicas, que demandaram novas formas de intervenção social, colocando para o serviço social novos desafios para a atuação profissional, enquanto profissão voltada para a intervenção social. Netto (1996) identificou que nesse quadro de desenvolvimento e modernização da esfera estatal houve uma preocupação da categoria em relação aos aportes técnicos e metodológicos de sua intervenção que não alterou sua condição de executor de políticas sociais.

Na passagem dos anos 80 para 90, com a ampliação das políticas de corte social e com a influência do novo padrão de acumulação já em desenvolvimento no cenário mundial, adentra na estrutura estatal novo referencial pautado na perspectiva gerencialista para as políticas sociais. Nesse contexto observa-se a ampliação e alteração dos espaços sócio-ocupacionais e das requisições impostas ao serviço social, passando a assumir também as funções de planejamento e gestão. No âmbito da execução dos serviços e políticas sociais, o profissional passa a lidar com as novas tecnologias e instrumentais incorporados na estrutura estatal, que implica na requisição de novas intervenções e formas de sua inserção profissional, lidando com novos instrumentos de planejamento, gestão e controle do trabalho nas políticas. Ao analisar as transformações dos espaços sócio-ocupacionais do assistente social Yamamoto(2009) observa suas “raízes históricas” reconhecendo tanto a relação com o processo de acumulação quanto no papel do Estado diante da correlação de forças sociais em disputa, afirmando que:

O Estado tem sido historicamente o maior empregador dos assistentes sociais, atribuindo uma característica de servidor público a esse profissional, um dos elementos que incide sobre o trabalho realizado no âmbito do aparelho de Estado é a burocracia (2009, p.355).

Portanto, a atuação do assistente social junto aos jovens a quem se atribui a autoria de infrações e cuja intervenção se desenvolve na esfera organizativa das instituições estatais pode ser compreendida em relação ao desenvolvimento histórico e social que marcaram as principais legislações brasileiras específicas nessa área.

2 O SERVIÇO SOCIAL NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.

Ao analisar a construção histórica das legislações para a infância no Brasil Rizzini (2009) destaca o Código de Menores de 1927 como primeiro marco regulatório para as políticas voltadas para a infância e adolescência no País, quando os problemas relacionados à criança e ao adolescente torna-se uma questão política a ser enfrentada pelo Estado, processo que segundo a autora desenvolveu-se pela “associação entre a justiça e a assistência” (p.110), expressando o protagonismo de autoridades da área jurídica e sanitária no debate da época em torno dos

indivíduos que cometiam um delito na condição de “Menor de idade” ou vivenciavam situação de abandono, inclusive contribuindo para a criação dos tribunais de menores e posteriormente a criação de medidas de cunho “Jurídico-social”. Neste sentido, a chamada vadiagem e criminalidade demandava uma intervenção mais sistemática e institucional, embora inscrito num contexto em que a concepção de uma política própria para esse segmento pautou-se em perspectivas “correcionais”, “higienistas” e “assistencialistas”. As discussões sobre a infância no Brasil também acompanharam os debates que se desenvolviam no cenário externo.

O então Código de Menores aprovado em 1927 trazia a organização de um serviço de “assistência e proteção ao Menor” com a finalidade de controlar o problema das crianças abandonadas e delinquentes espalhadas pela cidade. Este controle combinava elementos de “vigilância”, preservação da ordem, “reformas”, “educação de menores no sentido restrito” e “tutela” (Idem: 133). Esta legislação, apesar de incorporar a preocupação com a questão do trabalho infantil e juvenil, teve como principal objetivo garantir a ordem por meio da vigilância dos menores que viviam em condição de abandono e de delinquência, enfrentadas com ações de ordem moralizante e que visavam a civilização dos “desvalidos e transviados” (RIZZINI, 2009: p 225).

A preocupação com a questão da “assistência” e “controle” pode ser observada nas ações que se seguiram nas décadas posteriores que marcaram o surgimento das principais instituições assistenciais e a criação dos serviços pelo Estado no intuito de administrar os problemas gerados com a industrialização e a adesão do País ao modelo de desenvolvimento de ordem burguesa. O processo de surgimento das instituições assistenciais e do mercado de trabalho se inscreve nesse contexto de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, inclusive para a requisição do serviço social junto aos Menores³.

A atuação de assistentes sociais com menores institucionalizados marcou suas primeiras formas atuação, identificada na história que marca a gênese dessa profissão no Brasil. Segundo Iamamoto e Carvalho (2008), a primeira iniciativa para o atendimento a essa população se deu com a criação do Departamento de Assistência Social do Estado em 1935,

³ Para maior aprofundamento das mudanças ocorridas nesse contexto e da formulação de políticas para esse segmento e das bases materiais que colocaram as possibilidades para a institucionalização do serviço social no Brasil, consultar: Faleiros, V. P. “Infância e processo político no Brasil”. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (org). A arte de governar crianças. 2009, p.33- 92. e “Aspectos da história do serviço social no Brasil” In: Relações Sociais e Serviço social no Brasil. (Iamamoto e Carvalho, 2008,p. 125-324)

vinculado à Secretaria de Justiça e que tinha como uma das funções “estruturar os serviços sociais de Menores, Desvalidos, Trabalhadores e egressos de Reformatórios. Penitenciárias e hospitais e da Consultoria Jurídica do Serviço Social” (p. 174).

Outro marco regulatório das políticas para esse segmento foi o Código de Menores de 1979, aprovado nos anos finais de ditadura militar, que adotou como paradigma a denominada “doutrina da situação irregular”⁴. Com clara distinção entre os que se encontravam em situação legalmente regular daqueles que apresentavam alguma irregularidade em sua condição.

Abordando a dialética do atendimento socioeducativo no Brasil, Celestino (2015) apresenta uma análise desde a instituição da FUNABEM até a construção do atual SINASE, e numa de suas observações sobre o Código de 1979 afirma a permanência ainda nos dias atuais de traços já cristalizados na legislação da época, principalmente no que tange à “conservação e reafirmação da soberania da autoridade judiciária” embora aponta como outros autores dessa política de atendimento o Ministério Público e profissionais técnicos responsáveis pela construção de relatórios de avaliação da “evolução dos Menores”, mas indica esses atores como “auxiliares da autoridade judicial” (p 99). Em relação às questões identificadas na pesquisa desta autora, interessa-nos o que é ressaltado sobre a função dos “técnicos” voltados para a verificação da conduta e da personalidade dos “Menores”, embora não descarte a existência de outras funções. Para esta autora a promessa de prestação da assistência e proteção não foi concretizada tendo em vista que “o ideário do bem-estar não viabilizou a integridade física, psicológica e o convívio familiar”.

Esses argumentos nos permitem localizar um “lugar” historicamente ocupado pelo serviço social no processo de institucionalização de menores, relacionando aos processos de controle das frações de classe e de difusão da ideologia dominante, buscando no ajustamento e na adesão dos sujeitos aos projetos da classe burguesa elementos que justificam a requisição histórica desse fazer profissional, portanto, concordando com as contribuições de Yamamoto e Carvalho

⁴ “O Código de 1979 define como situação irregular: a privação de condições necessárias à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus-tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal. Assim as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância.” (FALEIROS, 2009: p70).

(2008) no tocante aos processos de organização da classe subalterna em torno da construção de novas formas de consciência e luta tanto pelo alargamento de seus direitos quanto pela direção social. É neste sentido que compreendemos o conjunto de mobilizações que marcaram o País em sua transição para uma via democrática, do qual o serviço social enquanto categoria inserida no conjunto das relações sociais foi atuante na sua condição de classe trabalhadora.

3 O CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

O cenário político e social interno após longo período de regime autocrático foi posteriormente marcado por movimentos de resistência e mobilizações em torno da construção do Estado democrático. Os movimentos que protagonizaram a luta pela democracia buscava também incorporar o debate em torno de uma ampla pauta de reivindicações que só foi alcançado no final da década de 80, com a promulgação da Constituição da República Federal⁵, período também marcado pelo aprofundamento da crise econômica e do endividamento do país em consequência do modelo de modernização impulsionado para a adesão subordinada do país ao capitalismo central. Após a aprovação do texto constitucional uma série de direitos foram regulamentados, viabilizando a instauração de novos serviços e programas de atendimento para segmentos sociais e enfrentamento de questões diferenciadas.

Na área de atenção ao “Menor”, a redemocratização foi marca pela existência de “projetos alternativos”.

No Rio, em 1987, há as experiências de desinternação dos 15 centros do CRIAM (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor). Em 1985 foram atendidos pela FEEM (Fundação Estadual de Educação ao Menor) 17 mil menores, com 5.200 internos. As políticas e práticas de internação, na década de 1980, vão sendo confrontadas com políticas e práticas de entendimento direto nas ruas e redes de trabalho. As mudanças políticas globais e o trabalho de

⁵ Dentre os protagonistas da luta pela democracia estão: movimento pelos direitos das crianças e adolescentes, movimentos em torno da ampliação de direitos trabalhistas, de mulheres e pessoas em situação de perda de capacidade produtiva, movimentos em torno da reforma agrária, enfim, diferentes grupos que unificados pressionaram o processo de redemocratização do país levando à incorporação de parte dos direitos reivindicados na constituição que foi sancionada em 1988.

militantes junto aos movimentos sociais vão se refletindo na ação junto a crianças e adolescentes, então chamada de “projetos alternativos”, em confronto com a estratégia de internação e repressão. (FALEIROS, 2009: p79).

Destaca-se ainda que a instauração do Estado Democrático no país com a aprovação da Constituição Federal de 1988 ocorreu num momento em que no contexto externo as ideias neoliberais já estavam em curso e pautavam o novo modelo de estruturação não só da produção, mas também das formas de regulação social do Estado. A essa mudança de paradigma de produção David Havey (2007) chamou de acumulação flexível, pois caracterizou as “transformações político-econômicas do capitalismo no final do séc. XX”, operando a passagem da era moderna pautada na produção fordista para a era pós-moderna pautada na produção flexível.

As mudanças já em curso no cenário externo implicavam na defesa da livre concorrência dos mercados, na flexibilização do modelo de produção, na crítica acirrada ao papel do Estado Social, na crítica da regulamentação do Estado nacional. Essas ideias retomadas pelos defensores do neoliberalismo ganharam força também no cenário interno, marcando a luta em torno dos direitos sociais e da aprovação Constitucional através da disputa de projetos distintos para a sociedade, por um lado o reconhecimento de direitos sociais importantes, por outro a adesão da burguesia brasileira às propostas neoliberais já em curso no contexto externo.

É interessante notar que Behring e Boschetti, ao apresentarem a história e o fundamento das políticas sociais, destacam a dura disputa em torno do reconhecimento dos direitos sociais, pois, apesar da transição para a democracia foi atravessada pelas propostas neoliberais no início dos anos 90, difundindo-se a necessidade de reformar o Estado com intensas críticas voltadas para a constituição recentemente aprovada, que segundo as autoras, era vista como “perdulária e atrasada” (Idem:184). Para a autora, a entrada nos anos 90 foi marcada por um processo de contrarreforma neoliberal colocando em xeque a reforma constitucional recentemente implementada e com graves consequências para as políticas sociais no Brasil. A proposta de Reforma Administrativa do Estado adotou estratégias de corte dos gastos públicos com a proteção social, subordinando os investimentos públicos às necessidades de expansão do mercado; a flexibilização da estrutura burocrática do Estado, pautando a organização e implementação dos serviços públicos por meio dos critérios gerenciais tendo como foco a otimização dos custos e a ênfase em resultados.

Nota-se que as autoras sinalizam a “adesão tardia do País às propostas neoliberais”, portanto, podemos observar a difícil convivência de projetos que buscam a ampliação dos direitos que foram regulamentados na Constituição de 1988 e de projetos que os consideram na contramão das orientações que vinham sendo adotadas nos países que se inscrevem no centro do desenvolvimento do capitalismo. A obra das autoras fornece elementos de grande relevância para entendermos o tempo presente que pauta a difícil luta em torno da implementação das políticas sociais, nos diferentes recortes que assumiram.

Em função do objeto da pesquisa, tomamos as reflexões das autoras para destacar que o contexto da contrarreforma que se abre a partir da década de 90 no país vai pautar as políticas e os serviços prestados pelas instituições públicas, abrindo espaços para maior atuação do setor privado na esfera pública. Contraditoriamente podemos observar até os dias atuais a luta em torno dos projetos destacados, pois a partir da década de 90 assistimos à aprovação de uma série de legislações específicas⁶ regulamentadoras de direitos e dos serviços voltados para diferentes segmentos, recortados em função da faixa etária; da condição de gênero; da capacidade e condições físicas; da necessidade de ampliação do acesso e permanência nos serviços regulamentados; do acesso à renda mínima e à proteção. Destacando esses como exemplificação, pois muitas políticas e serviços foram institucionalizados após a promulgação da Constituição de 1988 e outros embora já existentes, só adquiriram o status de política e serviço no processo de redemocratização, como é o caso da Assistência Social e da política de atendimento à criança e ao adolescente.

Apesar da construção de diferentes políticas setoriais, requisitando maior intervenção do Estado, a adesão ao modelo de administração pública pautado na proposta neoliberal tencionou a estruturação dos serviços, tendo em vista que ao reconhecer direitos reivindicados, institucionalizou-os atendendo aos interesses de adesão do país ao neoliberalismo. Logo, a defesa “do modelo neoliberal como modelo macroeconômico da sociedade contemporânea” (GURGEL, 2003:123) implica em uma nova “roupagem” para as políticas públicas, seja ela de cunho social ou econômica. Conforme aponta este autor, a crise do modelo de produção fordista ao ser respondida pela sua reestruturação apresentou também uma resposta organizacional

⁶ Dentre as políticas e serviços que foram regulamentados após a aprovação do texto Constitucional destacam-se: o Estatuto da criança e do adolescente (LEI N° 8.069/90); o estatuto do idoso (LEI N° 10.741/2003); lei de inclusão da pessoa com deficiência (LEI N° 13.146/2015); Lei Orgânica da Assistência Social (LEI N° 8.743/93).

(alteração na estrutura da organização): “neoliberalismo e administração flexível”. Portanto, para o autor:

É o neoliberalismo que inspira as políticas, em todos os campos, do financeiro ao social. Por extensão, é o neoliberalismo que está na base e na superestrutura da administração dos negócios. Na reorganização da produção, nas formulações teóricas que orientam essa reorganização, na ilusão e na alusão da administração contemporânea, a administração flexível (Idem:124).

O novo regime de acumulação adotada para conter a crise experimentada pelo capital na década de 70 exigiu mudanças na forma de regulamentação do trabalho, na “tecnologia de gestão e de produção”, expressando mudanças na “relação do Estado com a economia e a sociedade”. A atuação do Estado na economia levou a privatização de empresas, flexibilização na forma de contratação da força de trabalho, na abertura de áreas que possibilitaram a expansão de empresas privadas que, segundo o autor, consistiu numa “Reforma Constitucional”⁷, levando a entrada do setor privado nas áreas que anteriormente eram prioritariamente administradas pelo Estado.

Nesta perspectiva, o modelo de organização adotado introduziu novas formas de gestão do trabalho, de métodos e processos pautados na administração gerencial, forjando também novos comportamentos, relações sociais e de consciência pautada no novo padrão de mercado, conduzindo a adesão “aparentemente voluntária” do trabalhador. A difusão de teorias e valores que fundamentam a lógica gerencial, segundo o autor, demonstra “o poder ideológico das tecnologias de gestão contemporânea” (Idem, ibidem: 162).

Para além do controle direto da forma de organizações do trabalho e do uso da força de trabalho em si, podemos entender que o modelo instaurado pelo neoliberalismo, que vem orientando as formas de organização e implementação das políticas sociais, apresentam um novo padrão de racionalidade pautado pelas ideias gerenciais em curso, que Gurgel (2003) concebe como novo “discurso ideológico” pautado na “flexibilidade”, que esconde a essência da exploração a qual a sociedade está exposta por trás da aparente “flexibilidade” dessa proposta.

Portanto, a nova racionalidade instaurada pelo modelo de gestão contemporânea, inspirado no ideário neoliberal, implicou em nova

⁷ Diferentemente de Behring (2003) que entende que o processo ocorrido no Brasil foi de contrarreforma e não de uma Reforma Constitucional como aponta Gurgel (2003).

forma de organização das políticas e serviços regulamentados após a Constituição de 1988.

Na medida em que o reordenamento posto em marcha com a contrarreforma do Estado e o avanço do ideário neoliberal conformam novas práticas e valores gerenciais, alicerçado no esvaziamento do significado do que é público de fato, as políticas públicas são ameaçadas nas suas funções sociais em relação à consolidação da cidadania, pois passam a ser submetidas a uma racionalidade mercantil que retira dos serviços sociais sua dimensão de direito. Por esta via, o alargamento da participação das instituições privadas, seja pela via do chamado “terceiro setor” ou da refilantropização, altera substantivamente os processos de trabalho nos quais os assistentes sociais se inserem no âmbito das políticas públicas (ALMEIDA e ALENCAR, 2012:145).

A imbricação entre a esfera pública e privada como estratégia política e econômica adotada para a administração dos recursos disponibilizados para investimento em determinadas áreas implicou em mudanças na forma de prestação dos serviços, reconfigurando também os espaços de atuação dos assistentes sociais. Os autores destacam que “nas instituições públicas estatais a organização dos processos de trabalho coletivos tem como suporte os aparatos legais e organizacionais que expressam conquistas sociais”, portanto, prevalecendo na prestação dos serviços a sua dimensão “sociopolítica” (Idem: 146).

Apesar de resultar de lutas e conquistas sociais e ter como finalidade atender parte dos direitos requisitados através da prestação dos serviços sociais, estes são organizados e materializados por meio dos planos, programas e projetos pautados por diretrizes, princípios e objetivos, que traduzem uma racionalidade pautada na administração gerencial contemporânea, conformando assim os processos de trabalho coletivos no âmbito institucional e as formas de acesso da população aos diferentes serviços, que dependendo das forças em disputa, apresentará momentos de retração ou de ampliação, e ainda, pode demarcar uma perspectiva clientelista ou do direito.

Entender as expressões que a racionalidade pautada no modelo gerencial contemporâneo apresenta é fundamental para a análise sobre suas implicações no processo de trabalho coletivo no âmbito da política, considerando: o recorte que assume, a localização na esfera de Poder do Estado, e a natureza ou finalidade institucional. Dependendo da configuração

que assume, o trabalho do assistente social apresenta algumas particularidades que o diferencia dos demais espaços de inserção profissional.

Ao analisar o trabalho do assistente social no âmbito das políticas públicas, Almeida e Alencar destacam que as “racionalidades e tendências” que estão presentes vão estabelecer “dinâmicas próprias às políticas setoriais” e “produzir interfaces em relação aos processos de trabalho institucionais”. Dentre as tendências e racionalidades identificadas pelos autores estão a “descentralização, a territorialização dos serviços e as experiências de intersetorialidade”. (Idem, *Ibidem*: 156).

Essas tendências apontam ao direcionamento tanto da estrutura assumida pela política setorial quanto da forma como os serviços estão sendo operacionalizados, neste sentido pensar o trabalho do assistente social na política de atendimento ao adolescente em cumprimento de MSE implica observar que essa política de atendimento se desenvolve a partir dessas racionalidades contemporâneas que estão presentes nas políticas setoriais identificadas pelos autores, cujas particularidades ao serem identificadas permitirão conhecer suas implicações no trabalho profissional.

É importante notar que embora a política de atendimento ao adolescente que comete ato infracional se inscreva na política de atenção à infância e adolescência, possui dimensões específicas em função da finalidade para a qual foi instituída. O paradigma da proteção social integral adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, apontou para a construção de um novo modelo de intervenção do Estado, reconhecendo a proteção social como direito desse segmento social considerando seu processo de desenvolvimento. Buscou através da articulação entre diferentes serviços instituir uma prática de atenção pautada na garantia de direitos fundamentais e sociais expressos na Constituição Federal, além de estabelecer a relação do Estado com a família e a sociedade na viabilização da proteção social. Porém, ainda que o novo paradigma instaurado apontasse para uma mudança no tratamento dado à infância e adolescência no Brasil, a implementação dessa política, assim como as demais políticas setoriais, foi atravessada por disputas política, econômica e social em curso, conforme já foi abordado, incorporando também orientações dos organismos multilaterais para o campo da proteção social.

A descentralização como diretriz definida para a gestão das políticas, apontava para o fortalecimento do poder local e da participação da população na coisa pública, mas na perspectiva adotada na Reforma Administrativa do Estado, a descentralização foi pautada pela racionalização dos recursos,

transferindo parte das responsabilidades do Estado para o terceiro setor, provocando o esvaziamento do caráter público nas políticas sociais.

Apesar de o Estatuto da criança e do adolescente expressar avanços importantes, o atendimento ao adolescente infrator, a organização das medidas socioeducativas caracterizaram lacunas a serem enfrentadas, pois apesar da adoção da proteção integral como novo paradigma de atendimento, os diferentes serviços que atendiam aos jovens envolvidos em situações infracionais careciam de adequação. A difícil tarefa de reafirmar o direito ao acesso à educação, saúde, assistência social, esporte, cultura, lazer, e a necessidade de adequar o Sistema de Segurança e de Justiça, reafirmando ainda o papel dos órgãos de controle social na política de atendimento aos jovens em situação infracional e da operacionalização das medidas socioeducativas, teve que ser enfrentada. A partir de 2002 iniciou-se uma agenda de debates do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) com os demais atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) em torno da proposta de execução de medidas socioeducativas e da prática pedagógica realizada nas unidades socioeducativas⁸.

Nesse sentido, a construção de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo pôde ser pensada como proposta de enfrentamento dessa histórica e difícil realidade no Brasil. Em 2006 o CONANDA através da resolução nº 113, dispôs sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do adolescente. Definindo em seu 1º Art. que

O Sistema dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (Res. Conanda nº 113/2006)

A proteção integral foi estruturada na forma de Sistema integrando os subsistemas: de educação, de Justiça e Segurança, de Saúde e de

⁸ A articulação entre os diferentes atores que participaram do debate e construção do SINASE foi promovida através de encontros estaduais, regionais e nacional realizados entre 2002 e 2004. Uma síntese sobre o desenvolvimento desses encontros, atores participantes e objetivos está registrada no caderno de socioeducação publicado pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (NOVO DEGASE). Ver: Socioeducação: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais/Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013: pg.75-76..2v.

Assistência Social. Com a construção do SINASE, esse foi inserido ao SGD através da articulação com os demais subsistemas. Observa-se que o SINASE estabelece uma interface com as diferentes políticas setoriais, as diferentes esferas governamentais e instância de poder, definindo-se como um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (NOVO DEGASE, 2013: 84). A representação gráfica permite observar a integração do SINASE ao SGD.



Fonte: <http://www.sejudh.mt.gov.br/edital1>

Questiona-se a existência desse sistema de garantia de direitos colocando em evidência se estamos diante de uma construção mais no plano formal e conceitual. Segundo Nogueira Neto (2005:14-15), no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente não está claro como se dá seu funcionamento.

Esse Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes – SGD se operacionaliza mais como um “sistema estratégico” do que propriamente como um “sistema de atendimento direto”. Essa natureza “estratégica” é própria, aliás, do sistema de promoção e proteção dos direitos humanos em geral, do qual ele é parte. O SGD não tem como paradigma, por exemplo, o Sistema de Educação, o Sistema Único de Saúde – SUS, o Sistema Único de Assistência Social – Suas etc. Não se assemelham. Cabe aos SGD o papel de: a) potencializar estrategicamente a promoção e proteção dos direitos da infância/adolescência, no campo de todas as políticas públicas, especialmente no campo das políticas sociais e de b) manter restritamente um

tipo especial de atendimento direto, emergencial, em linha de “cuidado integrado inicial”, a crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados (“credores de direitos”) ou adolescentes infratores (“em conflito com a lei”).

O que se observa é a tentativa de construção de um modelo de atendimento que articula as diferentes políticas públicas integrando tanto a esfera governamental quanto não governamental na implementação dos serviços, por meio de sua estruturação a partir dos eixos de promoção, defesa e controle nas três esferas. A organização do fluxo de atendimento considera a característica e natureza de cada instituição na prestação dos serviços, porém sua operacionalização ainda não proporcionou a interação entre os diferentes setores que o constitui, mantém se ainda uma estrutura segmentada. Sua operacionalização se realiza num fluxo de atendimento ainda muito fragmentado, apesar de apontar o lugar das instituições dentro do sistema estruturado a partir de seus eixos.

Após 16 anos de existência do ECA, o SINASE foi instituído, portanto a partir de 2008, seguindo a diretriz de descentralização da política, no Rio de Janeiro as medidas socioeducativas não restritivas de liberdade foram municipalizadas, passando sua execução para os Centros de Referência da Assistência Social (CREAS) da Prefeitura do Rio. As medidas que restringem ou suspendem a liberdade (internação e semiliberdade), continuaram a serem executadas no âmbito do Estado em função da prerrogativa constitucional de exercer o uso do Poder.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas foi vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Segundo os cadernos elaborados pelo Departamento e publicados em 2013, a partir de 2006 iniciou o processo de reestruturação adotando o “Planejamento Estratégico” como medida gerencial visando o “alinhamento conceitual, estratégico e operacional do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro” (NOVO DEGASE: 2013), com investimentos em reformas estruturais das unidades de internação e semiliberdade, regionalização das medidas, reordenamento do processo de trabalho coletivo com a construção de nova metodologia, procedimentos e instrumentais de trabalho e política de formação do quadro de profissionais. Embora o movimento em torno da reestruturação do sistema socioeducativo tenha iniciado logo após a Resolução do CONANDA, somente no ano de 2012 o SINASE foi instituído na forma de LEI.

A reestruturação experimentada no NOVO DEGASE inaugura uma nova lógica incorporada pelo SINASE, que ao se constituir na forma

de um Sistema, organiza-se segundo as atuais tendências e racionalidades que marcam as políticas na atualidade, portanto, o processo de trabalho coletivo no qual se insere o serviço social numa unidade de internação para adolescentes em cumprimento de medida apresenta as tensões provocadas pelas mudanças nesses espaços de atuação profissional. Nesse sentido, analisar o alcance dessa racionalidade incorporada pelo SINASE no processo de trabalho de uma unidade de internação onde se insere o serviço social, considerando as requisições postas no acompanhamento do adolescente em cumprimento de MSE permitirá desvelar as principais implicações desse processo no trabalho desenvolvido pelo assistente social na socioeducação.

4 A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO PROCESSO DE TRABALHO COLETIVO NUMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO

No Rio de Janeiro, as medidas socioeducativas foram descentralizadas a partir de 2008, executadas em órgãos do Estado e Município, dependendo da modalidade de atendimento. As medidas que não restringem ou suspendem o direito de ir e vir passaram a ser operacionalizadas pelos Municípios nos Centros de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS). No âmbito do Estado permaneceram as medidas de internação e semiliberdade, que restringem ou suspendem a liberdade, geridas pelo NOVO DEGASE, que sofreu uma reestruturação institucional em função da necessidade de adequação estrutural e de organização do processo de trabalho com a proposta apontada pelo SINASE. As mudanças iniciadas desde 2006 tiveram maior expressão a partir do ano de 2010, através de diferentes ações do Departamento, dentre elas a recomposição de seu quadro funcional mediante concurso público.

As mudanças implementadas pelo Departamento buscavam a adequação institucional aos parâmetros e diretrizes que vieram na proposta do SINASE, demandando uma reestruturação em termos de organização do processo de trabalho em sua base estrutural, processual e conceitual. É nesse contexto que se dá a inserção da autora desse trabalho no referido espaço sócio ocupacional, uma vez que ao integrar a equipe multidisciplinar de uma unidade de internação, tem sido possível, através da intervenção profissional, pensar “nas implicações sociais que conformam as condições desse exercício profissional” (IAMAMOTO e CARVALHO: 2008).

A realização do trabalho junto a outros sujeitos profissionais nos leva a reconhecer a afirmação desses autores, compreendendo que a

inscrição na divisão do trabalho institucional ocorre pelo acionamento de um trabalho especializado, como um dos instrumentos que permitem a manutenção do controle de uma classe sobre outra.

A partir dessa compreensão indagou-se sobre as novas requisições feitas ao assistente social e sobre os momentos do fluxo de atendimento ao adolescente infrator, que decorreram da implantação da proposta socioeducativa do SINASE, visto que ao institucionalizar novas rotinas e instrumentais no processo coletivo de trabalho, expressa a tendência contemporânea de racionalização nas políticas sociais por meio de normativas legais, com fortes orientações ideológicas expressas nas ações socioinstitucionais do Estado.

Esse questionamento remete ao entendimento de que o SINASE incorpora uma certa racionalidade que condiciona o processo de trabalho no qual se insere o assistente social, subordinando-o à lógica processual da Justiça, pautado pelos prazos e procedimentos estabelecidos. A vinculação institucional das unidades executoras de medida com o Poder Judiciário mantém a lógica hierarquizada e burocrática que historicamente marcou as instituições de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, levando à maior ênfase na dimensão técnica do trabalho profissional.

O serviço social compõe uma equipe multidisciplinar, junto com os profissionais de pedagogia e psicologia, ficando responsável pelo acompanhamento dos adolescentes e familiares durante o período de cumprimento da medida, tendo suas ações pautadas por procedimentos técnicos instrumentais estabelecidos em normativas operacionais⁹ que definem e orientam o trabalho profissional. Cada equipe fica responsável por um quantitativo de adolescentes, que dependerá sempre do número total de jovens institucionalizados.

Além das equipes de acompanhamento da medida socioeducativa, na internação também há uma equipe técnica (psicólogos, terapeuta ocupacional e assistente social) que atua em núcleo de saúde mental.

O número de adolescentes institucionalizados oscilou nos últimos anos, gerando grandes impactos nas unidades do Estado do Rio de Janeiro, agravando os quadros de superlotação¹⁰. De acordo com o item 5.2.1.4 do

⁹ Destaca-se o Manual operativo para elaboração do PIA; diretrizes gerais de implantação do PIA e Plano Político Pedagógico.

¹⁰ Dados estatísticos apresentados nos relatórios anuais do mecanismo de prevenção e combate à tortura da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (MPCT/RJ) elaborados a partir do ano de 2012 denunciam o aumento do encarceramento no cenário Estadual e Nacional, com graves consequências para as unidades de internação e semiliberdade que funcionam acima de sua capacidade real.

SINASE, cada equipe técnica deve acompanhar até 20 adolescentes, porém essa não é a realidade das equipes de trabalho que chegam a acompanhar até 3 vezes acima da quantidade estabelecida.

Antes de iniciar o cumprimento da medida socioeducativa o adolescente fica em torno de 45 dias entre a porta de entrada do sistema e a unidade de internação provisória (medida cautelar), passando por todos os procedimentos judiciais até que seja determinada a medida socioeducativa, só então é transferido para a unidade onde dará início ao processo socioeducativo em si.

O acompanhamento de todo processo socioeducativo ocorre por meio de um plano individual de atendimento (PIA), que tem como objetivo construir um plano de trabalho personalizado para cada adolescente, considerando suas características e necessidades de desenvolvimento pessoal e social. Em linhas gerais o PIA visa identificar nos adolescentes suas dificuldades, trabalhar em cima de suas habilidades para desenvolvê-las e ajudá-lo a enfrentar as dificuldades que precisa superar, estabelecendo um compromisso da família e do próprio adolescente com a medida socioeducativa, contribuindo para o momento de seu retorno à vida social¹¹.

Para a elaboração desse instrumento de acompanhamento, assim como dos relatórios de avaliação da medida, propõe-se a realização de estudos de casos como metodologia de trabalho que deve ser adotada para viabilizar a compreensão em torno das particularidades que configuram a história de cada indivíduo.

Assim como o adolescente atendido, a família também deve ser incluída no processo socioeducativo a fim de que, junto com a equipe multidisciplinar pactuem ações e estabeleçam metas que deverão ser alcançadas no final do trabalho socioeducativo. O processo socioeducativo, apontado no PIA, visa a “evolução pessoal e social do adolescente”, baseado na realização de um “ diagnóstico polidimensional que envolve

¹¹ O PIA compreende um momento inicial, apontando para a equipe a identificação do problema que o adolescente apresenta com base na sua autoavaliação em relação a suas qualidades, necessidades, habilidades e objetivos que deseja alcançar, além da pactuação de compromissos assumidos pelo adolescente e seu responsável. Os problemas e necessidades identificadas devem ser objeto de intervenção profissional. A fase intermediária é a fase onde são avaliadas as metas e compromissos assumidos pelo adolescente, assim como a avaliação dos resultados alcançados e do cumprimento das metas estabelecidas durante o período. A fase final consiste na preparação do adolescente para o momento do desligamento institucional, momento que supõe a superação de suas dificuldades e problemas identificados no momento de sua inserção no programa de atendimento. Esse instrumento de acompanhamento da MSE deve acompanhar o adolescente durante todo o ciclo socioeducativo, desde a sua entrada no sistema até a sua conclusão.

as áreas psicológica, social, pedagógica, saúde física e mental, e jurídica.” (NOVO DEGASE:2013).

As orientações que pautam o exercício profissional nas instituições que executam as medidas têm uma lógica operacional centrada na individualização do atendimento, sobretudo, atravessada pela natureza sancionatória e dinâmica processual que configura o processo de trabalho no Poder Judiciário, pois este interfere na dinâmica de funcionamento das unidades executoras das medidas em função dos prazos e exigências de realização dos processos judiciais.

O PIA é o primeiro instrumento a ser construído. Assim que o adolescente inicia a medida, tem o prazo de 45 dias para o PIA ser construído e encaminhado ao Juiz (a) e homologado. Nele deve constar a proposta de intervenção a ser desenvolvida pela equipe durante o período da institucionalização, Apesar de prever a participação de todos os profissionais que compõem a chamada comunidade socioeducativa, que inclui todos os profissionais com os quais o adolescente mantém contato institucional, ainda prevalece a centralidade da participação da equipe que é responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do trabalho. Logo, a participação dos demais profissionais fica restrita aos casos que demandam maior grau de intervenção e avaliação, geralmente definidas em torno da dificuldade de convívio entre os adolescentes, e destes com os agentes socioeducativos, ou ainda em função de algum problema que venha interferir na sua permanência na instituição, assim como nas condições em que se dá seu desligamento. De um modo geral, esses são os casos que envolvem problemas de saúde e dependência química ou ameaças que inviabilizam o retorno dos jovens a convivência familiar e comunitária.

Após quatro meses e meio (135 dias) a medida é avaliada com base nos relatórios elaborados pela equipe, constando a análise dos três eixos principais (serviço social, psicologia e pedagogia) que caracterizam o trabalho multidisciplinar, junto com um novo PIA de reavaliação, que deve constar os resultados atingidos, os avanços e dificuldades enfrentadas pelo adolescente no período e novas metas a serem pactuadas com os mesmos. As informações registradas pela equipe têm como objetivo subsidiar a decisão judicial em torno das questões que se apresentam durante o processo socioeducativo. Todavia, tem sido demandada pelo Judiciário como forma de prestar contas do trabalho desenvolvido e do posicionamento dos profissionais sobre a capacidade do adolescente receber ou não a progressão

da medida aplicada, que pode ser substituída por uma modalidade mais flexível, visando a restituição do direito à liberdade.

De acordo com as orientações para elaboração do PIA a proposta de intervenção relacionada ao eixo social compreende as abordagens sobre as relações sociais, familiares e comunitárias; os aspectos que envolvem a chamada “inclusão social”. Dentro disso os avanços e retrocessos individuais durante a fase de acompanhamento. O serviço social é requisitado a lidar com as questões referentes ao acesso a documentação civil do adolescente, a localização e identificação da referência familiar, e nos casos de ausência dessas, construindo as alternativas mediante articulação com os equipamentos da Assistência Social que viabilizem a continuidade da medida de forma acompanhada em outra modalidade de atendimento quando recebe o desligamento institucional.

Em linhas gerais, o PIA prevê o registro sistemático de todas as atividades realizadas com o adolescente e a família, porém a partir de orientações específicas que demandam direcionar o processo de “autoavaliação do adolescente” para que eles conheçam suas habilidades, necessidades e qualidades subjetivas que possam ser desenvolvidas no trabalho socioeducativo. Visa ainda estabelecer com as famílias, e o próprio jovem, formas para que estes afirmem seus compromissos e responsabilidades frente ao cumprimento da medida, que segundo consta no documento, a maioria dos seus itens estão relacionados à questão comportamental.

Nesse contexto tem-se uma ênfase na dimensão técnica e operacional no trabalho realizado com pouca visibilidade da dimensão política - pedagógica e da dimensão investigativa nos diferentes momentos que envolvem a inserção profissional. Esses momentos dividem-se entre o acolhimento do adolescente e família e o acompanhamento da medida. O acolhimento caracteriza tanto a recepção do adolescente quando chega à instituição, cujo objetivo é fornecer as primeiras orientações em relação a sua institucionalização, identificar a existência de necessidades urgentes que podem apresentar riscos ao adolescente, identificá-lo e comunicar sua institucionalização aos seus responsáveis, quanto o primeiro contato da família com a equipe, cujo objetivo é prestar as principais informações sobre a dinâmica de funcionamento das medidas, da instituição, dos prazos de avaliação, as orientações sobre os direitos dos quais dispõem e formas de acessá-los.

Outro momento onde o serviço social se insere é no acompanhamento da medida que se dá através do desenvolvimento das

ações em grupo ou individual com os adolescentes e seus familiares, atuando sempre com outros profissionais. Há, portanto a predominância do atendimento individual seja com o adolescente ou com sua família. Nesses espaços identificam-se diferentes requisições feitas à equipe multidisciplinar, desde o atendimento para avaliar o cumprimento da medida pelo adolescente, a participação e compromisso da família com o processo socioeducativo, assim como avaliações sobre as pessoas que podem ser habilitadas à visita, conformando questões de ordem burocrática- institucional.

Nos diferentes momentos em que se realiza a atividade profissional, a dimensão técnica do trabalho pauta-se na operacionalização de procedimentos que visam atender as necessidades específicas dos socioeducandos, como forma de possibilitar o acesso dos mesmos aos serviços que, em grande parte, não são facilmente acessados antes do processo de institucionalização, o que caracteriza uma inversão na lógica de acesso aos direitos. O serviço social, ao tentar operar com procedimentos para o acesso aos recursos internos ou externos, se insere enquanto parte de um trabalho institucional, tendo como particularidade a construção de formas de viabilizar que o adolescente tenha resguardado, durante a institucionalização, suas garantias constitucionais, forma pela qual, segundo a proposta do SINASE, se opera com a promoção da cidadania e da chamada “inclusão social”.

Embora a dimensão técnica opere com determinados procedimentos instrumentais, compreende também um espaço para a operacionalização da dimensão pedagógica e investigativa do trabalho, pois mesmo nas abordagens individuais predominantes, os dados da realidade vivenciada pelos jovens e suas famílias podem se tornar objeto da intervenção do profissional, dispondo de seu conhecimento teórico para permitir que os mesmos transitem de uma percepção individual de sua condição de vida e existência para uma percepção cuja dimensão se vincula as condições de classe. Isso implica no grau de compreensão que o profissional tem sobre sua função no processo socioeducativo, pois mesmo nas atividades mais pontuais e burocráticas, há uma dimensão pedagógica presente, seja na perspectiva do ajustamento e convencimento do seu lugar na sociedade de classes, seja na perspectiva do desvelamento das formas de alienação social nas quais nos inserimos.

A redução do trabalho do assistente social à demanda institucional de ações técnico-burocráticas conduz à maior rotinização no processo

de trabalho, e a fragilização da capacidade de organizar ações político-pedagógica orientadas pela dimensão investigativa que compreende o exercício profissional. Há uma lógica institucional predominante aonde o processo de trabalho vem se organizando a partir da necessidade de atender aos prazos e critérios de produção estabelecidos pelo rito processual que caracteriza a medida socioeducativa.

Outro elemento que merece ser destacado é a necessidade de segurança institucional, que em função de suas normas e rotinas de funcionamento, impõem alterações constantes no ritmo e na organização do trabalho pedagógico, pois numa unidade de internação, o acesso da equipe técnica aos adolescentes institucionalizados é mediado pela ação dos agentes de segurança socioeducativa, que são responsáveis pelo deslocamento dos jovens. Qualquer ocorrência que demande maior grau de controle e segurança institucional se impõe como um fator que interfere de forma significativa no ritmo e nas condições de realização das atividades socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que no DEGASE o processo de trabalho no qual se insere o assistente social tem uma base técnica operativa que está apoiada no SINASE, expressando a tendência de racionalização que está presente nas políticas sociais, passando a orientar e organizar o processo de trabalho na instituição. Neste sentido, consideramos de grande importância observar quais são as implicações desse fenômeno nas requisições feitas ao trabalho do assistente social a fim de contribuir para o aprofundamento do debate sobre o trabalho do assistente social na socioeducação, reconhecendo sempre as contradições que estão presentes na proposta dessa política de atendimento, que ao reconhecer os adolescentes em cumprimento de MSE como sujeito de direito o faz a partir de propostas que os levam a gerir a própria vida.

A proposta socioeducativa organiza-se em planos, programas e projetos que direcionam o trabalho não apenas em nível de gestão da política, mas sobretudo na forma de condução do próprio trabalho com o adolescente, que pode ser verificado na construção do plano de atendimento individualizado, que consiste em articular diferentes áreas para auxiliar os jovens na construção de seu chamado “projeto de vida”, orientado no desenvolvimento de competências e habilidades pessoal e social, como proposta de retorno à vida social. O PIA aponta para o

trabalho do assistente social o desenvolvimento de ações que trabalhem as relações familiares, sociais e afetivas do adolescente, suas referências e relações com instituições pelas quais tenha passado. A perspectiva de exercício da cidadania está atrelada à questão do acesso à documentação e preparação para a vida em sociedade, apontamentos que irão direcionar a parcela do trabalho a ser realizado pelo serviço social na instituição. O instrumento indica a construção de ações que visem o alcance de metas que contemplem diferentes aspectos da vida do adolescente e que passa a orientar o que ele deve realizar para atingi-las, cabendo à equipe acompanhar os resultados e dificuldades ocorridos durante o processo, que segundo o instrumental, significa uma forma de gestão e avaliação de sua evolução durante o período de execução da medida.

Neste sentido, observa-se a organização e adoção de procedimentos no processo de trabalho que instaura uma forma de compreender a sociabilidade desse segmento social a partir de uma perspectiva onde o manuseio de técnicas fundamentadas em aspectos gerenciais levaria à responsabilização. A mudança esperada desses jovens se dá pela construção de um projeto de vida, porém sem a devida problematização sobre as determinações sociais que envolvem a questão da prática do ato infracional. Neste sentido, considera-se que a requisição feita ao serviço social apresenta uma compreensão dessa intervenção inspirada pelo recurso ideológico de utilização de técnicas de gestão como instrumento capaz de controlar inclusive as relações sociais, levando a redução do trabalho complexo à trabalho simples.

É importante destacar que o SINASE é fruto de lutas historicamente construído na defesa de um tratamento mais democrático e pautado nos princípios dos direitos humanos para o atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais, porém é importante reconhecer sua dimensão contraditória diante dos limites de assegurar direitos em instituições cuja função socioeducativa se opera na fronteira da prática punitiva e educativa do Estado, por meio de um braço executivo vinculado ao Poder Judiciário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T de; ALENCAR, M. M. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: Fundamentos e História**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: BRASIL. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília, DF: BRASIL. 2012.

CELESTINO, S. **Entre a FUNABEM e o SINASE:** o dilema do atendimento socioeducativo no Brasil. 2015. 352. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FALEIROS, V. de P. **Infância e processo político no Brasil.** In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças.** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp 33-96.

GUERRA, I. **A instrumentalidade do serviço social.** São Paulo: Cortez, 1995.

GURGEL, C. **A gerência do pensamento:** gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez editora, 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 16ª ed. 1996.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo do capital fetiche.** Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez; Lima: CELATS, 2008.

MANDEL, E. **Capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político profissional frente à crise contemporânea.** Curso de capacitação em serviço social e política social- mod. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 1999.

NOGUEIRA NETO, W. **Por um sistema de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.** Serviço Social e Sociedade. n. 83. Ano XXVI. Especial. São Paulo: Cortez, setembro de 2005. pp5-29.

NOVO DEGASE. **SOCIOEDUCAÇÃO:** legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

RIZZINI, I. Crianças e menores- do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I. e PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças.** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp 97-149.

RIZZINI, I. **Meninos desvalidos e menores transviados:** a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças.** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 225- 286.

PALESTRAS

LAS LUCHAS SOCIALES POR LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Nora Gluz *

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza las luchas por el derecho a la educación en los gobiernos posneoliberales en América Latina, con especial atención en el caso Argentino y con foco en el proceso de implementación de las políticas que pretendieron intervenir sobre las desigualdades. Estas políticas constituyen un analizador privilegiado de los alcances y límites de la democratización en tanto intervenciones que nombran y ordenan la cuestión social y, por su intermedio, reconocen y asignan status de ciudadanía (o lo niegan) a sujetos y grupos sociales en el mismo momento que se opera sobre ellos. Interrogarnos sobre la política pública desde estas preocupaciones contribuye a comprender cómo las intervenciones estatales consolidan, amplían y crean derechos o por el contrario, desprotegen y vulneran poblaciones al silenciar sus voces en la esfera pública o mercantilizar sus posibilidades de acceso al bienestar.

Estas preguntas son centrales para pensar los procesos de democratización, entendidos como la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva por un lado, de los derechos consagrados reconociendo la igualdad inherente a la condición humana y el carácter ciudadano de quienes nacen o se instalan en sus territorios. Pero por otro, en tanto la ciudadanía no es una esencia, *“el reconocimiento de derechos emergentes de la ciudadanía civil, social y cultural de todos sus habitantes”* (O’Donnell, 2008) producto de demandas, luchas y negociaciones que ejercen los grupos subalternos por subvertir las dinámicas siempre cambiantes de producción de desigualdades, y las exclusiones que demarcan las sucesivas definiciones de la ciudadanía universal (Chatterjee; 2008).

Para estudiar estos procesos interesan tanto las aseveraciones acerca de los problemas de la educación, así como los arreglos institucionales e instrumentos de política que regulan la acción pública para

* Licenciada em Educação por UBA e Mestrado em ciências sociais por FLACSO. Doutora pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Professora adjunta de governo e administração da educação e gestão escolar na Universidad Nacional de General Sarmiento, Investigadora do Instituto de desenvolvimento humano da UNGS e do Instituto de investigações de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e letras da UBA.

afrontar dichos problemas. La matriz institucional expresa la inscripción de las relaciones de poder en la materialidad organizativa condicionando no sólo el presente de la asignación de recursos humanos, materiales y organizacionales para intervenir sobre la cuestión social, sino que también habilitan ciertos futuros (y no cualquiera de ellos). Pero es indudable que dicha institucionalidad regula y restringe pero de ningún modo sutura los modos de apropiación de las políticas por los actores locales, cuyas prácticas sociales son producto de dinámicas más amplias, de disputas por el privilegio, de lo que dejaron arraigados dispositivos políticos previos, de luchas actuales y de resistencias.

Es desde esta mirada que propongo compartir algunas reflexiones generales acerca de dinámicas comunes en las políticas educativas desde que se han iniciado los procesos de reforma hace 30 años en la región.

1 LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN COMO CUESTION SOCIAL

Las agendas político educativas de los '90 a esta parte tienen como principal cuestión social los llamados *procesos de exclusión* como foco para intervenir desde muy distintos discursos políticos sobre las desigualdades. Si hasta ese entonces las preocupaciones por las desigualdades se habían vinculado centralmente al acceso, permanencia y egreso, en esta fase se expresa un viraje y la preocupación se centra en los aprendizajes diferenciales de grupos sociales que habiéndose incorporado al sistema escolar (Mancebo et. al.; 2010), son víctimas de renovados mecanismos de desigualdad escolar. Marchas y contramarchas del derecho a la educación (Gentili; 2009), el acceso de nuevos grupos sociales a la escuela fue simultáneo a la reconfiguración de las dinámicas de diferenciación social.

En las últimas décadas, prácticamente en todos los países de América Latina, se incrementó en promedio unos cinco años la esperanza escolar (De Alessandre, 2016), como expresión de un doble proceso que combinó la “tendencia pesada” de disputas sociales por el acceso a la escolarización como estrategia de distinción social (Bourdieu, 2002), con la promoción gubernamentalmente estructurada a través de las políticas públicas de ampliación de la obligatoriedad escolar tanto por las reformas educativas de los '90 como por las nuevas leyes educativas proclamadas en los albores del SXXI.

Sin embargo y como novedad en el desarrollo de los sistemas educativos de la región, ello tuvo lugar en contextos que a diferencia de las oleadas previas de ampliación del acceso, se caracterizó por la restricción de oportunidades sociales, culturales y laborales. América Latina mantuvo como atributo el ser la región más desigual del planeta en términos de la distribución del ingreso (CEPAL, 2017).

Esta característica no logró ser subvertida siquiera en el marco de los gobiernos posneoliberales¹ aun cuando detuvieron –y en algunos casos invirtieron levemente– la tendencia a la ampliación de las brechas de desigualdad que se habían profundizado con la implementación de las políticas de ajuste estructural. Entre el 2000 y 2012 (para los 18 países con que CEPAL cuenta con información del período) el coeficiente Gini en la distribución del ingreso –método a través del cual se mide la desigualdad donde 0 expresa la igualdad total y 1 la máxima desigualdad– apenas se redujo desde aproximadamente 0,53 a 0,50 (a diferencia de los países europeos cuyo rango oscila entre 0,25 y 0,35). Para 2015 esa mejora alcanzó un valor promedio de 0,469. “La concentración de la riqueza, la tierra y el ingreso es extrema en la región” (Oxfam, 2016) mostrando los límites de la actuación de sobre la pobreza extrema y no sobre la desigualdad para producir cambios estructurales.

Algo similar sucedió respecto del mayor acceso a la escuela que tuvo lugar sin la disminución de las brechas entre grupos sociales que afectaron en mayor medida a grupos históricamente discriminados, a quienes en algunos casos ni siquiera logró alcanzarlos con la escolarización básica. Por ejemplo para 2009 en Brasil la población blanca urbana tenía una tasa de alfabetización mayor que la población negra (93,7% a 85,7%); situación que se reiteraba con mayor gravedad en el medio rural donde las tasas descendían al 79,5% y 62,2% respectivamente. Lo mismo sucedía con el promedio de años de estudio. En otros países las tendencias fueron similares aunque las poblaciones discriminadas pudieran clasificarse de otros modos. En Ecuador la tasa de analfabetismo de la población blanca era del 4,7%, de los afro-ecuatorianos del 10,3%, y de los indígenas del 28,1%; y en Bolivia la población indígena tenía casi 4 años menos de escolaridad que la que no lo es (Gentili, 2009).

Esta es apenas, tal vez de las facetas más visibles de la desigualdad en el marco de la contradictoria ampliación de las oportunidades educativas

¹ Entendemos al posneoliberalismo como “una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo, sin llegar a configurar un nuevo modelo” (Sader, 2008: 81)

de grupos sociales históricamente excluidos de la escuela. Sin embargo, de modo menos visible los estudios evidencian un proceso de profunda segregación social en la escolarización que corroe el aporte de la educación a la cohesión social, al aprendizaje de la vida con otros (Saraví, 2015) y que como mostraremos, las tres décadas de políticas neoliberales lograron arraigar de modo tal que ha resultado difícil revertir. El llamado “secuestro de la democracia” (Oxfam, 2016) por grupos sociales que se apropian de los beneficios de las políticas públicas para sostener sus privilegios queda a la vista en el actual contexto donde vuelven a gobernar las derechas en la región, y en el campo escolar avanzan en mecanismos de privatización, individualización y restitución de dispositivos meritocráticos, debilitando las condiciones de materialización del derecho a la educación.

2 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS FRENTE A LAS DESIGUALDADES

2.1 Nuevos fenómenos, cambio en las miradas y la reorientación de las intervenciones sociales del Estado en educación en los '90

Las dificultades para revertir las brechas de desigualdad durante los llamados gobiernos progresistas en la región no pueden comprenderse sin remitir a las reorientaciones de las políticas en términos de las concepciones político culturales que organizaron los derechos y deberes del período neoliberal y que materializaron en una institucionalidad fragmentada (Danani y Hintze, 2011).

Las reformas educativas de los '90 en la región tuvieron como antecedentes los profundos procesos de disciplinamiento social producto de cívico-militares que azotaron a la región desde los años '70, así como las diferentes reformas que en nombre de la desconcentración administrativa y modernización estatal, se fueron desresponsabilizando de los servicios educativos en países caracterizados por una importante desigualdad interna.

Sobre esta base, las políticas de reforma educativa se pusieron en marcha con una preocupación común en la región: *la calidad y la equidad* en contextos económicos críticos para las familias ya que la proporción de familias por debajo de la línea de pobreza apenas había alcanzado el nivel previo al inicio de la crisis de la década anterior que mostraban un

crecimiento sin distribución (Cepal, 1998). Contra lo que suele suponerse desde el sentido común, existió en esta etapa un incremento de la inversión educativa que se expresó en un punto porcentual mayor entre inicios y finales de la década del '90, aunque ese aumento significó en muchos países el sólo recupero de lo perdido en los '80 (Morduchowicz y Duro, 2010). La “lucha contra la pobreza” se instala como horizonte en el campo de las políticas públicas, de la mano de los Organismos Internacionales en el marco de la debilidad de las democracias de la región y de la erradicación de los mecanismos institucionales mediante los cuales los sectores populares habían hecho valer sus demandas que había logrado la reforma estructural del Estado (Thwaytes Rey, 2010).

La reforma del sistema educativo siguió las orientaciones de los organismos internacionales y se financió con fondos de los mismos (Coraggio, 1997)². En este sentido, funcionó como una retórica global, un discurso único (Ball, 2002) que se impuso al amparo de la debilidad de los regímenes democráticos en la región para restaurar derechos vulnerados durante los gobiernos dictatoriales, así como para avanzar en procesos de reconocimiento, participación y redistribución que radicalizaran las demandas y disputaran la inserción de nuestra América en el mercado global.

En función de la preocupación por la calidad educativa, los países de la región fueron adhiriendo a los dispositivos de medición estandarizada de los aprendizajes, a través de la suscripción a programas internacionales de evaluación que colonizaron el pensamiento acerca de los aprendizajes relevantes a la par que en muchos países, se diseñaban sus propios modelos de evaluación a través de mediciones nacionales. En relación a la equidad, se desplegó un discurso centrado en la preocupación de no dar lo mismo a quienes no son iguales como modo de atacar la pobreza, que acompañó el desarrollo de una serie de políticas que en nombre de revertir la exclusión generaron consecuencias desigualadoras difíciles de desandar. Nos centraremos en esta dimensión.

El combate a la pobreza en educación, quebró el universalismo que reconocía a los ciudadanos como iguales, un reconocido dispositivo ideológico para la cohesión social en el marco de los Estados capitalistas caracterizados por sistemas de pertenencias jerarquizadas. En su remplazo,

² El Banco Mundial en su relatorio para el desarrollo humano de 1990, definía la pobreza como la carencia de recursos económicos y de oportunidades para alcanzar un patrón mínimo de vida, poniendo foco en la asociación entre incapacidad y pobreza. Brindar servicios básicos y educación es la respuesta que proponen desde una perspectiva individualizante asentada en la teoría del capital humano.

políticas focalizadas en los grupos más vulnerables que se constituyeron en “poblaciones objetivo”. Estos programas de lucha contra la pobreza, se asentaron en el principio de “la libertad” como fundamento de la acción; por lo que las ayudas específicas desde el Estado a las personas fueron un mecanismo que se configuró bajo el supuesto de que esa ayuda generara las condiciones para que pudieran salir por su propia acción de su condición de pobreza.

Entre los modelos paradigmáticos de estas intervenciones, las transferencias condicionadas de ingresos fueron las más visibles para morigerar las desigualdades y garantizar simultáneamente la extensión de los años de escolaridad obligatoria previstos en las leyes educativas de la región. Si bien emergieron como “intervenciones programáticas gubernamentales focalizadas que pretenden impedir la reproducción intergeneracional de la pobreza mediante la inversión en capital humano de los hogares pobres” (Valencia Lomelí y Barba Solano, 2016), no han dejado de incrementarse desde los '90 a la actualidad. Inicialmente promovidas por organismos internacionales, asumidas por las agendas políticas locales y utilizadas como estrategias electorales y clientelares, lograron conformar en la primera etapa de implementación una verdadera “comunidad epistémica” en la región coherente con el Consenso de Washington, que atribuye al mercado un papel fundamental en la generación del bienestar. Asignadas bajo la modalidad de programas, con presupuestos variables año a año, en función de la elaboración de un estricto ranking de pobreza. Pobreza pero meritoria ya que las transferencias condicionadas tuvieron cupo, lo que hizo competir a los pobres contra los pobres. Se configuró así lo que Fleury (2007) denomina un modelo de “ciudadanía invertida”, por la que el individuo tiene que probar que fracasó en el mercado para ser objeto de la protección social, lo que redefine y acota los alcances de la ciudadanía, tanto en términos de qué ingresa a la órbita del derecho como quiénes son los sujetos de esos derechos. Ello implica la renuncia del Estado a construir soportes institucionales comunes independientemente de las condiciones de clase y la consecuencia es que se individualiza la política social y se avanza en la de-socialización del acceso al bienestar (mucho más lejos queda aún cualquier debate por la socialización del ingreso o del consumo; sino más bien un modo de re-envío al mercado por la vía de la asignación de recursos mínimos para asumir riesgos) (Arzate Zalgado, 2015).

En ese contexto, mercantilización e individualización fueron de la mano en los programas de transferencia condicionada de ingresos; la sectorialización de la atención a las desigualdades por su parte contribuyó

a la compartimentalización de la cuestión social y a la racionalización y economización de la desigualdad. De allí que no lograron —o no propusieron— sortear el déficit de pertenencia y posicionaron a los sujetos como “objetos de la política” (Feldfeber, 2007) invisibilizando el carácter multidimensional de las desigualdades cuya dinámica depende de los modelos institucionales de configuración de los patrones de integración social.

De este modo, y tal como lo muestra la investigación sobre esa etapa, la política pública alimentó la desigualdad al moldear diferencialmente las necesidades de distintos grupos sociales a través de las respuestas políticas que se fueron construyendo desde el Estado (Valencia Lomeli, 2008; Danani, 2008, Gluz, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011). Se aseguraron sólo derechos “mínimos” estableciendo básicos a garantizar que restringieron las concepciones acerca de la ciudadanía. Becas para permanecer, alimentación o materiales pedagógicos para fortalecer las condiciones para el estudio expresaron la perspectiva economicista sobre las trayectorias escolares que una vez aseguradas, quedaba en manos de la voluntad y el esfuerzo de los beneficiarios.

Se establecieron así categorías sociales separadas, sujetas a la asistencia estatal, en las que la construcción de las propiedades pertinentes para el acceso a la categoría de “beneficiario” supuso la asignación de una identidad por la cual “ciertos individuos pasan de ser ‘estadísticamente pobres’ a ser socialmente vistos y tratados como pobres” (Tenti, 1991: 130). Este trato operó tanto en la cotidianeidad escolar como en las instituciones diferenciadas en función de clientelas específicas, donde un sector de la administración estatal continuó con la atención de la ciudadanía de modo escindido y jerarquizado de otro sector de atención a los “pobres” vía políticas compensatorias, con su propia burocracia administrativa. En el caso de Argentina, la propia arquitectura institucional del Estado se escindió entre una Subsecretaría de Calidad y Equidad (que diseñó los aspectos sustantivos del trabajo pedagógico) y otra de Políticas compensatorias (que se abocó a la atención a los más pobres entre los pobres). Se institucionalizó así un modo de tratar la desigualdad, que cristalizó jerarquías, relaciones de poder, disparidad de recursos y desigualdad en el acceso al conocimiento.

Estas intervenciones diferenciales para distintos estratos sociales contribuyeron a una profunda fragmentación del sistema educativo. El condimento necesario para insistir con la calidad y profundizar la diferenciación.

2.2 Los gobiernos progresistas en la región y los avances en materia de reconocimiento de derechos

Hacia mediados fines de los '90, pero ya iniciado el SXXI en varios de los países, se inicia un proceso que aun cuando se discuta cuál es el episodio que marca su origen (si la rebelión zapatista, la elección de Chavez o los levantamientos indígenas en Ecuador); las producciones académicas coinciden en caracterizar como de “fuerte impugnación por parte de diferentes movimientos sociales de esta *“forma estado” neoliberal-conservadora que llevó a la caída de varios de los gobiernos de la región (el caso de Argentina en 2001, Bolivia en 2003, Ecuador en 2004) o bien a su reemplazo a través de elecciones democráticas (el caso de Venezuela, Brasil, Uruguay)”* (Gomez, R.; 2016).

La impugnación a las políticas producto del Consenso de Washington (ajuste y combate a la pobreza) fue el elemento común a diversos gobiernos que asumieron en este marco en América Latina y el alcance de las mismas dependió de las relaciones de fuerza en cada país, de la capacidad política de los movimientos pero también del modo como sus luchas fueron subsumidas en la estatalidad existente o por el contrario, lograron transformar la selectividad estructural del estado capitalista y su agenda pública. Fueron esas luchas y relaciones de fuerza las que también explican la radicalidad de los cambios en términos de políticas más centradas en el mercado interno y el fomento del consumo, o el énfasis en procesos distributivos tendientes a cerrar brechas de desigualdad.

Sader (2008) distingue en estas luchas, entre países que llevan adelante una refundación del Estado, basada más que en la superación del capitalismo en una ruptura con el neoliberalismo, afinándose en sus culturas ancestrales. En esta clasificación destacan Venezuela, Bolivia y Ecuador donde se avanza en desmercantilizar el bienestar, constituyendo en derecho ciudadano el acceso a la salud, la educación y la alimentación. Son casos en que lo posneoliberal consiste en el avance de la democracia social como solución híbrida y estrategia de conquista de la esfera pública sobre la esfera mercantil. La menor penetración ideológica del neoliberalismo en los '90 explicaría la mayor radicalidad de los cambios encarados, y las estrategias de cooperación internacional con base en el comercio justo, como lo muestra la creación del ALBA (Alianza Bolivariana para los pueblos de nuestra América).

En medio, un grupo de países que como Brasil y Argentina recomponen la capacidad regulatoria y de inversión del Estado, con las políticas sociales como bandera de cambio y fuente de legitimidad (Sader, 2008). Esta revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado” se acompañó de una promesa electoral común respecto de la ampliación de programas y planes de renta mínima como paso necesario pero no suficiente para la superación de la pobreza. Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho social, pero en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los ’90 (Moreira et. Al, 2009). Casos como el de Argentina, evidencian asimismo una recuperación de soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales (Moreira et. al., 2009).

Por último, países que como México y Chile no han variado sus matrices políticas o lo han hecho en menor medida, y en los que la vigencia del neoliberalismo no permite su inclusión en la clasificación de gobiernos de “nuevo signo”.

En el campo propiamente escolar, un primer vitaje es la aparición en el escenario internacional de una nueva preocupación: la *inclusión* social que reemplazará a la equidad. Inicialmente se extendieron las políticas focalizadas compensatorias hacia nuevas categorías sociales, y se incrementaron los montos. Pero progresivamente se fue construyendo un “nuevo signo” en las políticas de los países que cuestionaron la lógica compensatoria y avanzaron hacia perspectivas multidimensionales de reconocimiento no solo las desigualdades materiales sino también las culturales, geográficas, de género, raciales. En esta misma dinámica, aparecen los primeros discursos que se reorientan hacia la igualdad de posiciones y no la de oportunidades para la competencia y que avanzan en la revisión de los mecanismos escolares selectivos.

¿Cómo se redefinen las concepciones acerca de la desigualdad en el nuevo escenario regional y qué consecuencias sociales se evidencian en las políticas públicas en el campo escolar y en su institucionalidad? Me centraré en el caso argentino para discutir la fertilidad de algunas hipótesis respecto del período que puedan ponerse en debate respecto de los procesos en otros países de América Latina y que nos ayuden a comprender tanto los avances en materia de derechos como la impugnación a los mismos que hoy se experimenta en gran parte de la región.

Argentina transitó desde el 2003 en adelante por un proceso derecuperación de la igualdad como principio de las políticas públicas en educación que se expresó tanto en la complejización de la agenda en torno a las desigualdades como en la reconfiguración de la institucionalidad estatal para intervenir sobre ellas.

Cuatro preocupaciones orientaron las políticas. En primer lugar la *fragmentación del sistema educativo* frente a la cual se establecieron políticas de reunificación de la estructura del sistema escolar que había sido afectada por los procesos de reforma de los '90 y se incrementaron los recursos destinados a fortalecer la oferta educativa estatal. Las *brechas de desigualdad* serán otra preocupación central del periodo, lo que se expresó en el abandono del discurso de la equidad para centrarse en la igualdad y la aparición progresiva de nuevas líneas de intervención que irán tomando mayor relevancia y redefiniendo los modos de asignación de los recursos a los grupos más desfavorecidos en dos direcciones: (i) eliminar los cupos y asignar en función de criterios únicos a todos los posibles perceptores evitando la competencia por el acceso a los recursos en función de rankings de merecimiento (jóvenes que no se encontraban escolarizados por ejemplo); (ii) priorizar a los grupos más desfavorecidos en el marco de las políticas comunes (iniciar por ellos las nuevas intervenciones hasta su universalización, como por ejemplo la jornada completa o la asignación de libros). De este modo, aún cuando persistió cierta focalización, la misma tuvo un carácter meramente procedimental. Una tercera preocupación fue el *alcance y la organización institucional de la oferta* que abandonó los criterios eficientistas para crear oferta en territorios o hacia poblaciones que como la de encierro, domiciliaria, educación en islas requerían mayor inversión para atender a población limitada; e intentó avanzar (aunque con escaso alcance) en el cuestionamiento de los modelos organizativos en especial de la escuela secundaria por su carácter expulsivo (Gluz, 2015b). Por último, la preocupación por la *calidad* se construyó desmarcándose de las preocupaciones por los resultados de la evaluación (que había sido el foco por lo menos hasta 2003³) y se reorientó hacia el trabajo pedagógico como condición para una plena inclusión en la vida cultural,

³ De hecho en el año 2010, por Resolución CFE N° 116/10, se decide hacer trianual los operativos anuales de evaluación de la educación, bajo la convicción de que “los resultados de aprendizaje son sólo una de las variables que hacen a la calidad del sistema educativo. Que en la última década la concepción tradicional de calidad educativa, que se reducía a las dimensiones de eficiencia y eficacia, está siendo sustituida por aquella que entiende a la calidad educativa como un derecho, donde la igualdad de oportunidades y la dimensión social de la educación son componentes intrínsecos de la misma”.

social, económica y política. La cuestión de la enseñanza se vinculó con el desarrollo profesional docente y la mejora en las condiciones de desarrollo de la tarea como modo de “verificar la igualdad” (PNEO, 2009).

Estas transformaciones materializaron en una nueva ingeniería institucional que se fue configurando en el periodo y que puede leerse como un continuum en el que se va avanzando desde la consolidación de la capacidad directiva del Ministerio Nacional en el primer período (2003-2007) hacia la universalización de las políticas y la ampliación de los actores reconocidos como legítimos interlocutores.

En ese proceso, va cobrando centralidad la planificación nacional de carácter federal por sobre la regulación aislada por programas focalizados y los intentos de articulación entre programas del propio ministerio y con otros ministerios. Se observa entonces un pasaje desde un *federalismo disperso a la recuperación de la centralidad de la conducción nacional de un sistema escolar federal*. La garantía salarial docente a partir de la Ley de financiamiento (Ley N°26.075/2005) que aseguró un piso salarial común, la unificación de la estructura y el rol central que adquiere el Consejo Federal de Educación como ámbito de concertación de políticas (a partir de la Ley de Educación Nacional Ley N°26.206/2006) se unifica la estructura del sistema escolar y el CFE asume la potestad de emitir resoluciones de carácter vinculante). Se materializa así el cambio de orientación desde la proclama noventista de “un Ministerio sin escuelas” hacia la apuesta a construir la responsabilidad política “por” las escuelas. Otra expresión de la preocupación por la unidad sin perder carácter federal fueron los mecanismos dispuestos en la implementación de algunas políticas, en especial, en los dispositivos de toma de decisiones. Un ejemplo elocuente fue el llamado Plan Nacional de Lectura que distribuyó libros y bibliotecas escolares, cuya selección se desarrolló a través de una Comisión Asesora Nacional que confeccionaban las listas que eran enviadas a las jurisdicciones. Estas últimas eran las encargadas de organizar además las Comisiones Asesoras Provinciales integradas por directivos, docentes, supervisores y especialistas. Esto resultó marcadamente diferente a los procedimientos centralizados de intervención directa sobre las escuelas desde el Estado nacional que prevaleció en los '90 (Gluz, 2009). O la preocupación por la unificación y la soberanía que significó la creación de la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (Decisión Administrativa 265/2004) para la formulación y gestión de proyectos con financiamiento internacional, bajo la lógica de fortalecer las políticas de

inclusión en marcha y evitar el despliegue de intervenciones paralelas motorizadas por las presiones de los organismos de préstamo internacional.

La transformación en los modos de concebir las desigualdades tuvo su correlato en la arquitectura institucional de la cartera educativa, donde lo más relevante del período fue el pasaje de la organización por funciones que había caracterizado a la estructura del ministerio bajo la reforma de los '90 (programación, evaluación y compensación además de asuntos administrativos como ámbitos diferenciados y escasamente articulados) hacia una estructura que priorizaba los niveles del sistema escolar como organizadores: educación básica y educación superior. Esta organización estuvo atravesada por Programas a través de los cuales se definió el financiamiento para políticas específicas que acompañaron los lineamientos para cada nivel educativo. Sedesarticula la lógica precedente de un “sub-ministerio para pobres” sostenido en una Subsecretaría de Políticas Compensatorias para integrarla inicialmente con rango de dirección a la Secretaría de Gestión Educativa para en 2008 abandonar incluso la nominación de “Programas Compensatorios” reemplazarla por “políticas socioeducativas”. Este cambio respecto del modo estatal de nombrar y ordenar la política, constituyó un viraje en los sentidos. Ya no se trataría de compensar déficits de individuos o grupos, sino, como dice el Decreto 115/10 que mediante el cual se reguló la nueva estructura ministerial, de “...resolver desigualdades de carácter social, económico y educativo que dificulten o imposibiliten el acceso al derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, incluidos en las Leyes de Financiamiento Educativo (26.075) y de Educación Nacional (26.206)”, dependiente también de la Subsecretaría de calidad y equidad. Este esquema acompañó la mayor transversalidad y articulación entre las líneas de acción en el marco de las direcciones de nivel.

Otro cambio significativo fue la *sinergia con otras políticas nacionales* a través del desarrollo de mecanismos de articulación con otras políticas nacionales y con aquello que los funcionarios consideraron “el proyecto de país”. Aparecen al menos dos modalidades novedosas: por un lado, en cómo las definiciones administrativas vinculadas con los recursos materiales asignados por el Ministerio se vincularon con las políticas de desarrollo económico. Las licitaciones públicas promovieron la industria nacional a través de la diversificación de oferentes y proveedores para la adquisición por ejemplo de libros o netbooks, en la obligación a incorporar componentes nacionales a las netbooks provistas por el programa

Conectar igualdad para participar de esas licitaciones, o en la decisión de promover la producción autóctona de software y contenidos educativos, evitando la dependencia de las grandes empresas internacionales como Microsoft⁴. Otro modo de sinergia operó a escala del propio gobierno nacional en mecanismos de planificación interestatal, como las llamadas mesas intersectoriales que acompañaron una serie de intervenciones que como la Asignación Universal por Hijo o el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, fueron asignaciones monetarias gestionadas desde la Agencia Nacional de Seguridad Social (ANSES) gestionadas mediante la creación de una mesa interministerial que involucró los Ministerios Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y el propio ANSES. Este ámbito se instituyó como estrategia de intervención fundada en una perspectiva de integralidad de los derechos, en la que los distintos ministerios coordinaron una serie de acciones para atender derechos vinculados: seguridad social, salud, escolarización. La definición de ese espacio intersectorial propuso superar la concepción acerca de que el cumplimiento de las condicionalidades es un problema de los sujetos, para constituirlo en materia de política pública y al Estado como efectivo garante de las condiciones de la oferta (en tiempo, localización y accesibilidad).

Esto derivó en un cuarto cambio institucional que fue el reconocimiento y la consecuente participación de *nuevos actores sociales en los procesos de las políticas públicas*. Desde la incorporación del sindicalismo docente que había sido no sólo desconsiderado sino hasta posicionado como contrincante en el periodo anterior, se constituyó como interlocutor legítimo sólo en las paritarias nacionales que regulan salario y condiciones laborales a partir de la LEN sino también en la participación en diversas mesas de trabajo federal. También las organizaciones sociales fueron interlocutores centrales en el área de las políticas socioeducativas, a través de la creación de Mesas de Coordinación Local, Provincial y Nacional para la planificación de la implementación local de las políticas o la confirmación de una Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, que desarrollaron proyectos socioeducativos en vistas al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños y niñas, jóvenes y adultos articulando iniciativas con el Ministerio.

Tanto los cambios de agenda como la nueva institucionalidad expresaron una mirada radicalmente divergente sobre los procesos de

⁴ Así lo informaron en entrevistas realizadas en 2017 al ex Secretario General de la ANSES y a la ex directora del programa Conectar Igualdad; así como en la entrevista realizada en 2018 al ex director de políticas socioeducativas 2008-2010.

exclusión y desigualdad social que supera la perspectiva dicotómica y economicistapropia de la fase neoliberal.

3 LAS DEUDAS PENDIENTES Y LOS DESAFIOS FRENTE AL AVANCE DE LAS NUEVAS DERECHAS.

El acceso de las nuevas derechas al gobierno puso en evidencia la insuficiencia de ciertos avances, visible en especial cuando bajo estas nuevas correlaciones de fuerza, se dismantelan importantes derechos conquistados.

¿Cuáles son los límites de los cambios en el llamado período progresista? Sostendremos dos hipótesis. La primera radica en que la debilidad de la nueva institucionalidad. La falta de reglas claras respecto del funcionamiento de las mesas intersectoriales como dispositivo de planificación integral para la garantía de derechos interrelacionados (su dinámica y frecuencia de encuentro, la capacidad de resolutive, etc.) dejó su funcionamiento librado al compromiso político de los funcionarios de turno (o a su inacción frente a orientaciones que restringen la participación). Por otro lado, la pervivencia de mecanismos de intervención por programa, es decir intervenciones guiadas por objetivos a término (y por recursos a término), resultó fácilmente dismantelable entre uno y otro presupuesto público frente al cambio de gobierno.

En este sentido, desarticular las estructuras de poder existentes fundadas en las desigualdades sociales y culturales perdura como desafío y requiere profundizar las disputas culturales tendientes a naturalizar las situaciones de privilegio. Aquí nuestra segunda hipótesis. La subjetividad conformada al amparo de tres décadas de políticas neoliberales, de acentuación de individualismo no logró desterrarse y las prácticas de diferenciación estuvieron superpuestas a las políticas de ampliación de derechos contrariando sus orientaciones igualitarias. La fragmentación o gestación de fronteras culturales fue el resultado de la configuración de una oferta escolar sin referencias a lo común (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Saraví 2015).

Estas fronteras son activamente configuradas por las familias y grupos sociales, que frente al ingreso de nuevos grupos sociales por la masificación de la educación, redefinen sus estrategias y prácticas sociales construyendo procesos de cierre social: escuelas en urbanizaciones privadas; los bachilleratos internacionales privados de altas cuotas donde se forman los sectores privilegiados que desarrollan una cultura cosmopolita.

Sectores medios que colonizan las instituciones públicas más prestigiosas también juegan sus apuestas por la diferenciación.

Son estas desigualdades, que se expresan a nivel subjetivo, aquellas que para Saraví (2015) explican el cambio cualitativo de las desigualdades contemporáneas caracterizadas por el aislamiento social resultado de la pérdida de experiencias sociales e institucionales compartidas. Se trata de experiencias que se construyen configurando contrastes en los modos de vida, como resultado del doble proceso de inclusión desigual a la escolarización (en instituciones de distinto prestigio y capacidad de transmisión) y exclusiones recíprocas (en espacios escolares segregados que se repelen entre sí). De este modo, se deteriora lo público común, por privación y por privilegio. En los pobres porque no pueden disfrutar de los bienes públicos que como el acceso a la educación y al conocimiento debieran establecer una cultura común, y en los ricos porque se separan del curso ordinario de la vida pública.

Esta dimensión subjetiva de las desigualdades, contribuye a su propia reproducción ya que la lucha contra las mismas supone según Dubet (2015) el sentimiento de fraternidad producto del sentimiento profundo de vivir en una misma sociedad. Cuanto menos iguales nos sentimos, menos hermanados y dispuestos a sacrificar privilegios por el otro, lo que se exacerba en sociedades más inestables, donde el riesgo de exclusión extiende su mando hacia las mayorías sociales.

Sin lugar a dudas, nuestra América Latina transita hoy en esta dirección, en la que distintos países han visto cercenados los mecanismos de participación y representación social; se acentúa la mercantilización del bienestar y las nuevas derechas aliadas políticas de las instituciones de justicia deterioran las democracias. En estas condiciones, nuestras sociedades no toleran si quiera la extensión del derecho burgués a la educación que se limitaba al acceso, permanencia y egreso y asistimos a diversas formas de impugnación de los mecanismos de garantía de derechos. La desaparición forzada de estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en 2014 en México, mostró la cara más cruenta de cómo los sectores de poder no están dispuestos a ceder en la disputa por la dominación simbólica.

La vulneración de los derechos conquistados, el retroceso en la concepción integral de los mismos, el refuerzo de una perspectiva meritocrática que suplanta la exigibilidad por el merecimiento son principios que sustentan las medidas que impulsan las derechas en los

gobiernos. Las profundas transformaciones del discurso público y de los dispositivos a través de los cuales se materializan las orientaciones políticas de los actuales gobiernos, nos desafían a seguir luchando por el derecho a la educación, derecho que se conquista en el mismo movimiento en que se lucha por la democratización. Se trata de luchas hacia y contra el Estado (Thwaytes Rey; 2004) como momento fundamental e instancia fundamental de las disputas por la emancipación, por arrancar nuevos reconocimientos y para evitar que el universal de la ciudadanía nos subordine a las categorías de poder.

BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRE, V. de.; SANCHEZ, Y.; HERNÁNDEZ, X. **El trabajo de mercado como obstáculo a la escolarización de los adolescentes**. En: **Cuaderno de trabajo N°24**, IPE UNESCO, Buenos Aires, 2016.

CASTEL, R. **Las trampas de la exclusión**. Trabajo y utilidad social. Topia, Buenos Aires, 2004.

CEPAL. **Panorama social de América Latina 1998**, Cepal, Santiago de Chile, 1999.

CEPAL. **Panorama social de América Latina 2016**, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2017.

CHATTERJEE, P. **La Nación en tiempo heterogéneo**, Buenos Aires: Siglo XXI, CLACSO, 2018.

DANANI, C. **América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad**, Ciências Sociais Unisinos, 44(1):39-48, janeiro/abril 2008.

DANANI, C.; HINTZE, S. (coord.). **Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010**. Buenos Aires: UNGS, 2011.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (Aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: SXXI Editores, 2015.

FELDFEBER, M. **La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina**; en: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28. n. 99, p. 444-465, maio/ago, 2007.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. **Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'.** En: **Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, N° 115, abr-jun, 2011.

GENTILI, P. Marchas y contramarchas. **El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina** (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), en **Revista Iberoamericana de Educación-OEI**, N°49, 2009. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>.

GLUZ, N. **La construcción socio-educativa del becario.** La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2006.

GLUZ, N. **Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90.** Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma, En: **Revista IICE**, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, N° 27, 2009, p.p 99-120.

GLUZ, N. **Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados.** Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: GLUZ, N.; ARZATE SALGADO, J. (coordinadores). **Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales.** Buenos Aires: Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), 2012.

GLUZ, N. **Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales.** En: ARZATE SALGADO, J. [Coord] . **La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina.** Toluca: Ediciones Eón/Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales/Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

GLUZ, N. **Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar”**, RELAPAE N°2, Buenos Aires, 2015, pp 47-58.

GOMEZ, R. **La estatalidad latinoamericana en el dilema entre reforma y conservación.** En: **Cuaderno Del Pensamiento Crítico Latinoamericano N°40**, CLACSO, 2016, Recuperado de http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_por_programa_detalle.php?id_libro=1215&campo=programa&texto=19.

MANCEBO, M.; GOYENECHE, G. **Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica**, En: **VI Jornadas de Sociología de la UNLP**, La Plata: 9 y 10 de diciembre de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011**. (Resolución de CFE Nº79), 2009.

MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. **ELa inversión educativa en América Latina y el Caribe**, En: **Revista Entrelíneas de la Política Económica** Nº 26 - Año 4 / Agosto de 2010. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/MORDUCHOWICZ-y-DURO-La-inversi%C3%B3n-educativa-en....pdf>.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GÓMEZ LEYTON, L. (coords.). **La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades**. Uruguay: FLACSO-Uruguay/UNLU/UnivArce/ Ediciones Trilce, 2008.

O'DONNELL, G.; **Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras**. Documento de trabajo n 36, Escuela de Política y Gobierno, San Martín: UNSAM, 2008.

OXFAM. **Privilegios que niegan derechos**. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe, Editora Búho, 2016. Recuperado de <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/578871/cr-privileges-deny-rights-inequality-lac-300915-summary.pdf>; <https://www.oxfam.org/es/publicaciones/privilegios-que-niegan-derechos>.
df;jsessionid=E70C1AB3F11AC4A0BC9C597FDE5A6FA7?sequence=3

SADER, E. **Refundar el Estado**. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CTA/CLACSO, 2008.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. **Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur**. En **Revista Educação&Sociedade**, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES, abril/junio de 2011. Disponible en www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf

SARAVÍ, G. **Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad**. México: FLACSO, 2015.

TENTIFANFANI, E. **Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo**. en: ISUANI, E.; LO VUOLO, R.; TENTI, E., **El Estado Benefactor**. Un paradigma en crisis. Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila, 1991.

TENTIFANFANI, E. *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. BuenosAires: Siglo XXI, 2007.

THWAITES REY, M. **Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?**. en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO), Año XI, N° 27, abril de 2010. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/osal/osal27/05Thwaites.pdf>.

VALENCIA LOMELÍ, E. **Las transferencias monetarias condicionadas como política social en América Latina**. Un balance: aportes, límites y debates”. *AnnualReview of Sociology*, Vol. 34, 2008.

A INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

José Luís D'Almeida *

Paula Sousa **

INTRODUÇÃO

A escola enquanto espaço social encerra no seu seio pessoas, culturas, saberes credos, representações sociais, etc., que são atravessados por diferentes tensões tais como o abandono escolar, a violência doméstica, a gravidez indesejada, a diversidade de etnia e género, o bullying, atitudes sexistas, homofóbicas ou racistas, que se cruzam no ambiente escolar e interferem nas relações sociais que ali se realizam, tornando-a deste modo, num microcosmos da sociedade. Os problemas pedagógicos, e de indisciplina na escola, são, muitas vezes, vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e se potenciam na escola (Amado, 2000).

Neste quadro, as funções que se exigem ao professor são as mais variadas, assumindo formas “*mais sociais do que propriamente pedagógicas*” (Vieira e Vieira, 2007), deixando, muitas vezes, de estar ao alcance do poder de resolução deste profissional. Esta escola designada “para todos” passou assim a exigir outro tipo de respostas com vista aos processos de inclusão social. Em alternativa, ou complementarmente, pode pensar-se em novos profissionais para atuar na escola a par dos docentes (Vieira, 1992; Silva, 2003) com vista a promover a mudança. Entre estes, encontra-se o Assistente Social.

1 ESPAÇOS DE INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ESCOLA EM PORTUGAL

O Serviço Social nas escolas constitui-se, desde há muito, como uma referência de intervenção nas escolas, nomeadamente no contexto anglo-saxónico e latino-americano (Kelly, Raines, Stones e Frey, 2010;

* Docente na Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Portugal - Doutor em Serviço Social pela Universidade do Porto.

** Docente na Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Portugal - Doutora em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa.

Dupper, 2002; Sue, 2006; Allen-Meares, Washington e Welsh, 2000; Amaro, 2011; entre outros).

Em Portugal, a sua inserção nas escolas está definida no Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, e pelo Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, que cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que contemplam um psicólogo, um assistente social e um orientador escolar, assim como pela Portaria n.º 63/2001, de 30 de janeiro, que estabelece os conteúdos funcionais da carreira do pessoal não doente nas escolas.

Salvo raríssimas exceções, a inserção dos assistentes sociais na escola encontram-se “inseridos” em Escolas que fazem parte dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – os TEIP’S, assim como, nas designadas Escolas com Autonomia.

Portugal, seguindo as tendências internacionais implementou, em 1996, os TEIP, já na terceira geração, surgindo esta como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. Enquanto “*objetivo primordial*” os TEIP, sustentam a promoção da “*igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico*”. (o Despacho nº 147-B/ME/96, que define o seu enquadramento legal).

No panorama da educação, em Portugal, a territorialização política é, no presente, uma forma de articulação entre o Estado e o local, para a concretização de ganhos em relação à qualificação de jovens e adultos, numa tentativa de ultrapassar as sequelas de uma história ditatorial que, por sua vez, colocam Portugal no fim da linha em relação à maioria dos outros países europeus. Em pleno séc. XXI, o Estado procura, assim, impulsionado por medidas tomadas no plano internacional, atribuir aos atores locais parte das suas competências, alicerçando-se nas mais-valias que as comunidades locais, quando dotadas de mais poder representativo, podem transferir para a escola. (Vieira, 2007, p.69)

Segundo o mesmo autor, os primeiros 34 TEIP’s, foram lançados no ano letivo de 1996/1997, e propunham-se combater a pobreza e a exclusão social no plano da educação. Cada um deles deverá, obrigatoriamente, desenvolver um Projeto Educativo atendendo, a participação de entidades de nível local, na qualidade de parceiros, incluindo “*autarquias locais, associações culturais e associações recreativas*”

Para além dos apoios financeiros, a negociar entre o TEIP e a respetiva Direção Regional de Educação, segundo o conteúdo de cada projeto educativo, destaca-se:

a) a dispensa ou redução do horário letivo (de alguns órgãos de direção e professores, respetivamente);

b) a afetação de recursos humanos adicionais, nomeadamente de professores, de equipas Serviços de Psicologia e Orientação Profissional (SPO) e Educação Especial (EE) e de novos atores educativos – o caso dos animadores e/ ou mediadores, ainda que se encontrem mencionados no campo das “possibilidades” de intervenção nos TEIP (Despacho n.º 147-B/ ME/96).

No ano de 1999 os TEIP’s com a então secretária de estado da educação, Ana Benevente, estes, passariam a integrar apenas territórios educativos, perdendo a classificação de “intervenção prioritária”, e estruturados maioritariamente sob a forma de agrupamentos escolares (Barbieri, 2002 e 2003; Canário, 2004). Entre a vertente social e a vertente administrativa, optou-se pela lógica financeira.

A segunda geração do Programa, os designados TEIP’S 2, aparecem através do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, assumindo a continuidade do primeiro Programa. Aplicado a 105 territórios escolares, no domínio das cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve. Esta segunda geração dos TEIP’S propõe-se cumprir, entre os seus objetivos centrais, melhorar a “qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos”; combater o “abandono escolar” e as “saídas precoces do sistema educativo”; criar “condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”; fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os “parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil [...]” em “áreas geográficas problemáticas”; constituir a escola enquanto promotora do “desenvolvimento integrado” da comunidade, através da “qualificação, reconhecimento e certificação de competências” e da “animação cultural”.

Por último o Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012, veio implementar a geração dos TEIP3, que preconiza o alargamento desta medida e o reforço da autonomia das escolas, e concentrando-se mais em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior

eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados. Atualmente, a geração do TEIP3 encontra-se a funcionar em 137 agrupamentos de escolas.

Um outro espaço de inserção dos Assistentes Sociais é nas designadas de Escolas com autonomia e que aparecem com a implementação do novo regime de autonomia das escolas, a partir do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Os contratos de autonomia de escola configuram-se como outra forma através da qual os Assistentes Sociais são recrutados para o exercício de funções em agrupamentos escolares. Tal, tornou-se possível através da celebração do Decreto-lei n.º 115-A/1998 de 4 de Maio, regulamentando a autonomia para que agrupamentos escolares e autarquias pudessem celebrar este tipo de contratos.

De acordo com o ponto 3 do artigo 48º do mesmo decreto, **são princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia a:**

a) Subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;

b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projeto educativo e respetivos planos de atividades;

c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;

d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;

e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projeto que pretende desenvolver;

f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.

Posteriormente, a Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro veio estabelecer algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito às condições de acesso a este programa, salientando-se as seguintes:

a) Adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto - avaliação;

b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas;

c) Aprovação pela assembleia de escola e validação pela respetiva direção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada.

2 O TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ESCOLA: PRINCÍPIOS E MODOS DE INTERVENÇÃO

É neste quadro que os Assistentes Sociais atuam nas escolas em Portugal constituindo-se estes espaços, cada vez mais, um local de trabalho na comunidade escolar, desempenhando papéis cada vez mais relevantes na educação das crianças e jovens. O papel do Assistente Social em contexto escolar está intrinsecamente conectado aos três grandes pressupostos orientadores do Serviço Social em contexto escolar. Sendo, eles o “respeito ao saber e ritmo próprio da comunidade escolar”; “autonomia e emancipação”; e por fim, a “democracia e participação” (Amaro, 2012, p. 106).

1º princípio: “respeito ao saber e ritmo próprio da comunidade escolar, - o saber do fazer; o pensar do mundo vivido, ou seja, muitas das vezes os profissionais tendem a acelerar e a tomar decisões sem auscultar os envolvidos no seu processo. Fazer com que os sujeitos façam parte das decisões que podem influenciar as suas vidas. Importa aqui realçar, que se deve “ (...) respeitar tanto os saberes como os ritmos de cada sujeito que compartilha o espaço escolar. O que se pretende com este pressuposto é um fazer face às diferentes questões sociais que afetam a população local a partir dos próprios segmentos da comunidade escolar” (Amaro, 2012, p. 106).

2º princípio: “autonomia e emancipação - considera que, numa primeira fase, é necessário conhecer a realidade para mais tarde, intervir na sua transformação de forma a “promover o autodesenvolvimento e liberdade, desencadeando em cada sujeito um processo de autodescoberta e autossustentação criativa” para que os mesmos tenham a oportunidade de “gerar as suas próprias problematizações, referências, e alternativas de ação transformadora no meio social onde vivem” (idem). Trata-se assim de construir um “novo ser social” (Amaro, 2012, p. 106).

3º princípio: Democracia e participação - trata-se de organizar um processo de criação coletiva, de ideias que servem o coletivo, “num processo democrático e participativo, aparecendo como “valor, pressuposto e caminho indispensáveis”. (Amaro, 2012, p. 107).

A corporização destes princípios levada a efeito na escola pelas equipas multiprofissionais é veiculada através, quer das intervenções diretas, quer das intervenções indiretas.

Nas primeiras, que se destinam a enfrentar problemas que os alunos considerados em risco apresentam, o assistente social trabalha com o aluno e a respetiva família, e, falar de escola na atualidade é simultaneamente falar de família e da relação escola-família (Silva, 2003). A influência da família no ambiente escolar e nos resultados de aprendizagem dos alunos são inquestionáveis, sobretudo quando se fala em famílias atingidas por problemas sociais diversos ou fenómenos de exclusão social. Problemas de ordem social, como o desemprego, divórcio, violência doméstica, alcoolismo, toxicod dependência, delinquência, etc., frequentemente associados a baixa escolaridade e défice de competências pessoais e parentais, constituem graves problemas que as escolas não estão preparadas para enfrentar e que se reflete nos elevados níveis de insucesso escolar e indisciplina dos alunos.

Testemunho real

Este ano, seguramente, em termos de alunos, ultrapassa os 50, no meu caso, e isto implica 50 famílias. (...) Porque não se trabalha a pessoa (aluno) só. Surge o aluno, que é o primeiro a dar a cara, por assim dizer cá na escola, mas por trás dele há uma família. (Assistente social numa escola TEIP)

Entre as possíveis situações-problema são frequente encontrar problemas relacionados com a família, nomeadamente o divórcio dos pais, situações de violência doméstica, luto, dificuldades económicas, desemprego dos pais, deficiente controlo parental, mas também com a escola como por exemplo sobre fenómeno do bullying, absentismo, abandono escolar, assédio, comportamentos inadequados e indisciplina, e ainda ao nível da saúde, entre as quais o abuso de substâncias ilícitas, abuso sexual, questões psicológicas, físicas entre outras.

No que respeita às intervenções indiretas, que abrange o sistema global e os diversos subsistemas, a abordagem do assistente social passa sobretudo pelo trabalho em rede e de articulação com outras instituições e serviços, como, por exemplo, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); o Instituto de Segurança Social (ISS); Autarquia; Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's), etc. O trabalho de articulação com essas instituições e serviços acontece fundamentalmente pelos seguintes motivos: são fonte de apoios diversos (serviços prestados;

recursos financeiros, materiais, humanos; suporte técnico; troca de informação/dados, etc.).

Testemunho real

Há casos que é preciso confrontar várias partes e as entidades que trabalham com a família para recolher informação e ver que tipo de intervenção poderá ter ali. E estou a lembrar-me de um caso muito recente. Na terça-feira surgiu uma situação complexa, de uma mãe de uma criança do jardim-de-infância que queria anular a matrícula do filho de 5 anos para ir para outra residência, noutra freguesia. E então, sentia-se ali que havia ali algum problema, (...) e quando começamos a mexer e articular com a rede, através de contactos com outras instituições, verificamos que algo não estava bem. (...) Neste caso, este trabalho posterior foi realizado com o pai da criança, os avós, com a mãe que entretanto foi contactada por mim, com a comissão (CPCJ) e aqui com a própria escola, pela assistente social que detetou e acompanhou todo o caso. (Assistente social numa escola TEIP)

Neste quadro das intervenções indiretas, muito orientado para a comunidade, à medida que o serviço social nas escolas foi evoluindo, foram surgindo diferentes modelos de práticas profissionais. Allen-Meares, et al., 2000; definiu quatro modelos de serviço social nas escolas: o modelo clínico tradicional, o modelo de mudança escolar, o modelo de interação social e o modelo escola-comunidade.

O modelo mais usado, o modelo clínico tradicional, tem como objetivo trabalhar de forma individual a criança e/ou a sua família que apresenta dificuldades sociais, comportamentais e/ou emocionais que comprometem a sua aprendizagem. O assistente social tem apenas como foco a criança e/ou a sua família, usando os restantes elementos da comunidade escolar apenas no sentido de perceber a sua visão acerca da situação do aluno.

O modelo de mudança escolar centra-se na escola e nas suas políticas institucionais, procurando alterar as práticas que possam estar na origem do insucesso escolar dos seus alunos.

O modelo de interação social procura melhorar a compreensão e interações entre os diversos agentes da comunidade escolar e a comunidade em si, isto é, o aluno em termos individuais, os grupos de alunos, as famílias, a escola e a comunidade. O assistente social surge como mediador entre estes diferentes atores, procurando definir os interesses e objetivos comuns.

Por fim, o modelo escola-comunidade tem como foco as populações desfavorecidas, ajudando-as a aproximar-se da escola, esclarecendo acerca do que esta tem para lhes oferecer e explicando as suas dinâmicas e programas existentes (Alderson, 1972 in Allen-Meares et al., 2000; Peckover et al., 2013). Apesar de terem sido apresentados vários modelos por parte de Alderson (1972 in Allen-Meares et al., 2000), os assistentes sociais nas escolas mantêm uma intervenção individual de casos, apresentando resistências perante um papel de maior abertura à comunidade.

Mas todo o trabalho que o Assistente Social desenvolve no seio da comunidade educativa, deve ser orientado sobre dois vetores essenciais: **a investigação e a intervenção.**

3 PILARES DA INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS

3.1 Investigação como prática inclusiva

Entendemos que a primeira, a Investigação, seja pautada por aquilo que se designa de uma pesquisa como prática inclusiva, ou seja, esta assenta no pressuposto daquilo que é designado como pesquisa participativa. O termo “pesquisa participativa” está associada á ideia de um processo de pesquisa controlado pelos sujeitos ou “grupos-alvo”. Valorizam-se as experiências pessoais diretas das pessoas e dos profissionais como base para o conhecimento envolvendo os indivíduos “objeto” de estudo com os sujeitos participantes no próprio processo de investigação. Bennett e Roberts (2004) defendem que a abordagem participativa implica uma prática profissional assente no princípio de que, as pessoas que vivem na pobreza tem direito a participar na análise da sua situação e nas formas de ultrapassá-la De acordo com as autoras este é um processo que permite solucionar situações específicas, alterar práticas e influenciar políticas no sentido de se conseguir uma mais justa e mais igualitária distribuição dos direitos e dos deveres dos cidadãos.

3.2 A Intervenção como espaço de:

3.2.1 Participação, ou seja, consideramos que acriação de espaços para a participação dos utentes torna-se fulcral, pois como afirma Vieira (2015. Pág. 156) a participação é traduzida no envolvimento do utente-cliente na intervenção social.. Vieira, (2015,p. 161) apresenta-nos três grandes formatos:

- a) uma relação de ajuda personalizada;
- b) uma prática pedagógica de aprendizagem e aquisição de competências pessoais e sociais para a participação social e política;
- c) uma prática política e reivindicativa do exercício do poder e cidadania democrática.

Resumidamente, pode-se afirmar que na primeira alínea a “intervenção social tem como princípio orientador uma relação de ajuda associada à capacitação do “cliente” (...) onde o envolvimento do indivíduo na resolução do seu problema tem em conta as suas competências, os seus grupos de pertença (família, vizinhos e comunidade).

Na segunda alínea, o envolvimento passa por um processo de aprendizagem que estabelece uma interação e que habilita os sujeitos (profissionais e utentes) para a relação social e prática política.

A terceira e última alínea, centra-se agora numa postura ativa, na defesa dos mais pobres e excluídos do sistema muito numa linha de empowerment.

3.2.2 De uma prática reflexiva

Isto é, “há uma necessidade de conceder aos profissionais o tempo e o espaço para responder, pensando reflexivamente - às situações únicas, complexas e dinâmicas que encontram nos seus quotidianos ”. (Ruch, 2005: 121)

A prática reflexiva tem surgido nos últimos anos na arena profissional do trabalho social em resposta ao fracasso dos entendimentos técnico-rationais de conhecimentos por forma a fornecer um quadro eficaz para a prática (Yelloly & Henkel 1995; Gould, 1996).

A ‘prática reflexiva’ apela assim a uma ‘análise sistemática da experiência’, mas tal empreitada não é viável sem o recurso a algum aparelho metodológico-científico, ou seja, esses alegados ‘saberes de ação’ dos práticos deverão ser sujeitos a um escrutínio metodológico-científico, a uma validação científica das “pré-evidências”¹, que nos últimos anos tem sido designada como o movimento da ‘prática baseada na evidência’.

Na base desta epistemologia da prática, a aprendizagem reflexiva fornece uma abordagem à educação, segundo a qual parte-se

¹ Este termo de “pré-evidências” refere-se ao estado de pré-investigação, quando as “evidências” se encontram no seu estado “bruto”, ainda não foram sujeitas a um escrutínio científico. Constituem-se inicialmente como um ‘conhecimento tácito’, que funciona. Fook (2002) alerta para a importância de se investigar esse tipo de conhecimento que os práticos trazem consigo e torná-lo explícito, de modo a disseminar-se o mais correctamente possível.

do entendimento do conhecimento profissional como primeiramente desenvolvido através da prática e da análise sistemática da experiência (in Thompson, 2005: 147) e que, só desta forma, o profissional poderá sentir-se capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar e, de tomar as decisões apropriadas.

3.2.3 De uma concessão holística da Intervenção .

Para alguns autores, esta prática holística é mesmo uma qualidade distintiva do Serviço Social, como é salientado por Higham: “a sua prática holística de trabalho com uma vastidão de situações e pessoas, (constitui) um atributo ideal para o desenvolvimento de parcerias multiprofissionais que são atualmente vistas como essenciais a uma melhor oferta de serviços” (Higham, 2006: 82).

A prática holística remete igualmente para o conceito de ‘necessidades complexas, o qual requer uma ponderação integral das questões da inclusão social, que inclua nomeadamente, desde a saúde mental, a pobreza e deficiência, etc., sem negar outras questões de inclusão / exclusão.

A questão das ‘necessidades complexas’ conduziu a um esforço para se superar a ‘mentalidade silo’² nas organizações e nos profissionais, fomentando equipas multiprofissionais e o trabalho em rede e articulação (Ranking e Regan, in Higham, 2009), mas, como refere Yannoulas, Silvia(2016), trabalhar conjuntamente exigirá dos profissionais envolvidos uma compreensão ampla da realidade educacional, com interfaces setoriais.

É neste quadro que:

“a escola deve tomar a criança e o jovem como sujeito de conhecimento e de cultura, na globalidade do que esse sujeito é e na pluralidade de mundos em que se move e donde se originam as suas fontes de aprendizagem: o mundo globalizado com a sua cultura mediática e a indústria cultural; o espaço social onde se definem as pertenças étnicas e de classe; a comunidade e as relações de vizinhança; a família na multiplicidade das suas formas, valores e processos de socialização primária; as relações de pares onde se geram as culturas infantis e juvenis. É este trabalho educativo centrado na criança e no jovem (e

² ‘Silo mentality’ traduzido como ‘mentalidade silo’, cujo significado é: mentalidade individualista, fechada, egocêntrica. Um termo usado nas análises organizacionais e aplicado, a sistemas de gestão. Trata-se de uma atitude encontrada em algumas organizações, que acontece quando indivíduos ou grupos não querem compartilhar informações ou conhecimentos com outros indivíduos da mesma organização. Uma ‘mentalidade silo’ reduz a eficiência e pode ser um fator que contribui para uma cultura não corporativa.

não apenas no aluno ou no aprendiz), que justifica e exige a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade das equipas educativas. (Sarmiento 2016. p. 7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a inserção dos assistentes sociais nas escolas e o trabalho por eles desenvolvidos deverá ser não só remetido às escolas TEIP's e a algumas escolas com Autonomia, mas que deveria ser alargado a todas as escolas. Aliás como bem sabemos. o social encontra-se presente, hoje em dia, em todas as nossas escolas. Nesse sentido a presença do assistente social de proximidade, o assistente social da família, a figura de referência quer para o aluno, quer para a sua família que se encontra presente e disponível quando estas precisam de apoio e orientação devido à relação de grande proximidade e de confiança existente entre ambos e à percepção por parte das famílias da intervenção multi-sistémica desenvolvida pelo assistente social nas escolas torna-o num sujeito de referência imprescindível. Surge, portanto a necessidade para uma indispensável intervenção dos e das assistentes sociais nas escolas e no sistema educativo. Um trabalho que seja teoricamente bem sustentado, conhecedor das suas bases de referência, diversificado nos seus eixos de intervenção, capaz de fazer opções conscientes entre as perspectivas teóricas e as orientações metodológicas que se debatem no interior do seu campo. A presença dos assistentes sociais nas escolas deverá ser um imperativo de forma a tornaras nossas escolas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores, 2000.

AMARO, S. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. 1ª Ed., 1ª reimpressão. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

ALLEN-MEARES. P.; WASHINGTON, R. O.; WELSH, B. L.. **Social Work Services in Schools**. Boston: Pearson, 2000.

BARBIERI, H. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território', **Educação, Sociedade & Culturas**, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75, 2003.

BARBIERI, H. **O Projeto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2002.

BENNETT, F; ROBERTS, M. **From Input to Influence: Participatory Approaches to Research and Inquiry into Poverty**. York: Joseph Rowntree Foundation, 2004.

CANÁRIO, R. “**Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica**”, *Perspetiva*, Vol. 22, 1, pp. 47-78, 2004.

DUPPER, D.R. **School Social Work – Skills & Interventions for Effective Practice**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2003.

GOULD, N.; TAYLOR, L. (Ed.) **Reflective Learning for Social Work Research, Theory and Practice**. Aldershot: Arena, 1996.

HIGMAN, P. **Social work –Introducing professional practice**. London: Sage, 2006.

KELLY, M.S. et al. **School Social Work – An Evidence-Informed Framework for Practice**. Oxford: University Press, 2010.

PECKOVER, et al., **Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers’ Tasks in Iowa**. *Children & Schools*, 35, pp. 9-17, 2013.

RUCH, G. Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child & Family Social Work*, 10(2). pp. 111-123, 2005.

SILVA, P. **Escola – família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

SUE, D. W. **Multicultural Social Work Practice**. New Jersey: Wiley, 2006.

THOMPSON, N. **Understanding Social Work – Preparing for Practice**. 2nd Edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

VIEIRA, A.; VIEIRA, R. **Diversidade cultural e mediação escolar**, 2007. Disponível em: «[http:// www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2](http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2)», Acesso em 05 de Dezembro de 2017.

VIEIRA, I. F. **A Participação: Um paradigma para a intervenção social**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2015.

VIEIRA, R. **Entre a Escola e o Lar**, Lisboa: Escher, 1992.

YELLOLY, M.; HENKEL, M.. **Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice**. London: Jessica Kingsley, 1995.

YANNOULAS, S. Etal. **Equipes Multiprofissionais na Educação Básica Brasileira: Entraves e Divergências nos Processos legislativos**, 2017.

(IN) VISIBILIDADES DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Maria Irene Carvalho *

INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas fundamentais para o desenvolvimento humano. Os objetivos do milénio até 2015 colocavam em segundo lugar a meta de "atingir o ensino básico universal de qualidade para todos" (UN, 2017). Esse objetivo não foi conseguido por falta de vontade política e falta de recursos humanos e logísticos dos países. Após-2015 a Organização das Nações Unidas(UN, 2017) estabeleceu uma nova agenda para o desenvolvimento sustentável, que integra dezassete objetivos, sendo que a educação surge em terceiro lugar seguida da erradicação da pobreza e do combate à fome. A educação está relacionada com estas questões e um dos meios de acabar com a fome é através da educação.

Numa reportagem internacional uma menina do Camboja que vendia *souvenires* junto das zonas turística do seu país foi questionada por um jornalista sobre o que queria ser quando fosse grande? Quero ser médica, disse a menina. O jornalista questionou: mas para ser médica é preciso ir à escola! Aqui não há escolas públicas? Sim, há, disse a menina, mas eu não posso ir à escola porque não tenho comida em casa. Esta história triste não é mais de um retrato de muitas outras que não chegam à comunicação social.

A educação assume-se fundamental para mudar a vida das pessoas, mas em contexto de privação e de pobreza ela tem de ser combinada com outras medidas de política para que ajudem as famílias a sair da pobreza.

Nesta comunicação pretendemos situar o Serviço Social na relação Sociedade, Estado destacando os desafios da globalização e do neoliberalismo na política educativa e na profissão do Serviço Social em Portugal. Evidenciamos o sistema de ensino Portugal e a integração dos

* Licenciada, mestre (ISSSL) e doutorada em Serviço Social (ISCTE-IUL). Professora Associada no ISCSP Universidade de Lisboa na Unidade de Serviço Social e de Política Social. Coordenadora científica da licenciatura em Serviço Social. Investigadora integrada e coordenadora da Rede de Investigação em Serviço Social do CAPP, Centro de Administração e Políticas Publica, ISCSP Universidade de Lisboa. Membro de associações internacionais na área da profissão, do ensino e da investigação em Serviço Social. Autora de mais de quarenta artigos científicos com revisão de pares e capítulos de livros sobre o Serviço Social. Coordenadora da coleção do Serviço Social (na saúde, no envelhecimento, com famílias e em educação) publicadas pela Pactor, Lidel.

assistentes sociais no ensino básico, no primeiro, no segundo e no terceiro ciclos e no ensino secundário e revelamos as questões e os dilemas da intervenção do Serviço Social na educação e em escolas. Para atingir estes objetivos analisamos documentos, estatísticas e autores de referência do Serviço Social nesta área.

1 SERVIÇO SOCIAL, SOCIEDADE, ESTADO: DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO

Assumir o direito à educação é fundamental para fazer a diferença no mundo globalizado e os assistentes sociais são os profissionais que se encontram na linha da frente para concretizar este desígnio. As escolas são o retrato da sociedade, com todas as situações de desigualdade, discriminação, violência, diversidade cultural e social. Contudo nem a escola, como entidade, nem os professores e outros profissionais da escola estão capacitados para responder a estes desafios estruturais.

A modernidade - foi construída a partir da ideia da racionalidade cujo centro é o homem e da concretização da “ciência e da tecnologia, em conjunto com os mercados e as burocracias; a disciplina e a autodisciplina” (Giddens, 2009). A escola surgiu como meio para promover esse desígnio, num contexto onde:

- A atividade econômica era coletivamente regulada e tinha como objetivo maximizar o bem-estar coletivo;
- A cidadania implicava direitos e a satisfação de necessidades básicas;
- A sociedade enquanto sistema de cooperação integrava os cidadãos, através de procedimentos pessoais e de mecanismos de igualdade.

Mas como fazer agir quando a educação se constitui como um produto massificado e muito disputado pelo capitalismo globalizado?.

Entende-se por globalização o desmantelamento das fronteiras e a expansão do capitalismo em redes mundiais de produção e de informação apoiadas pela tecnologia de informação e de comunicação (Battiston e Bauman, 2013; Bauman, 2007; Bordini e Bauman, 2016). O global significa a expansão do capitalismo, em redes mundiais de produção e de informação apoiadas pela tecnologia de informação e de comunicação, representando “o mesmo para todos” - referindo-se às dimensões planetárias dos negócios, da alta finança, do comércio, do capital fictício, da informação e dos

serviços. Para os autores supra referenciados o processo de globalização revela dois mundos distintos num duplo fluxo: o primeiro é dos que são globalmente móveis e; o segundo dos que estão impedidos de se mover - “localidade amarrada” (Bauman, 1999: 96). A globalização é contraditória pois por um lado é sinal de libertação, liberdade de movimentos, definida pelos que definem as regras do jogo da vida; e por outro lado, para os locais, é sinal de localização, de privação, opressão e degradação social (Bauman, 2013^a; 2013b; 1999).

O local já não é o que costumava ser: uma comunidade local, onde se estabelecem agendas, onde os assuntos privados se tornam públicos, onde as opiniões são formadas, testadas e confirmadas (Bauman, 1999: 31). O local desterritorializou-se mudando-se para além do alcance da capacidade comunicativa entre os seus habitantes (Bauman, 1999: 31-33).

O global potencia mais oportunidades aos que se movem na roda da alta finança, e menos oportunidades aos que se movem localmente, potenciando assim a evidência de que as desigualdades são cada vez mais acentuadas. A globalização da economia tem uma clara dimensão política e impactos na sociedade e no Estado a vários níveis:

- Económico e financeiro - A globalização proporciona o desenvolvimento de um mundo planetário de capitais e de fundos especulativos – onde a economia virtual está desligada do sistema produtivo..
- Tecnologia - A tecnologia redefine os tempos e os espaços onde se assiste aos avanços da técnica e à lentidão das organizações em acompanhar essa evolução.
- Trabalho - o crescimento económico é efetuado sem emprego, e centrado no consumo. A rentabilidade financeira dos investidores torna-se mais importante do que a função produtiva.
- Os Estados - aumentam a dívida pública e a crise económica produz austeridade. O Estado enfraquece os seus poderes, a sua legitimidade e a capacidade negocial para organizar a sociedade.
- Serviços públicos - O estado reduz despesas, privatiza os serviços e ao mesmo tempo advoga a participação dos cidadãos, chamando a solidariedade da sociedade civil nas tarefas da administração social e na criação de estruturas comunitárias de assistência e de controlo social. O Estado contratualiza com estas entidades a gestão de serviços públicos sob a orientação

de uma nova gestão pública – managerealismo - gestão dos bens públicos com regras privadas.

- Desigualdade – agrava-se a relação entre os ricos e os pobres em termos do acesso aos bens fundamentais como é o caso da educação. A noção de desenvolvimento social ligada ao estado de bem-estar desapareceu em vez disso surgem palavras como ajuda humanitária e desenvolvimento sustentável.

Na globalização o risco social aumenta (Beck, 2015) decorrente: Da diferenciação entre países ricos e países pobres e entre regiões e continentes; Dos regimes ditatoriais e do aumento dos conflitos e guerras; Do acelerado desenvolvimento e acesso desigual à tecnologia e biotecnologia aplicada ao ser humano; Do enfraquecimento financeiro dos Estados que estão cada vez mais dependentes dos mercados financeiros; Da política neoliberal global, que legitima o capital, a hierarquização e a desigualdade com base na ideologia da meritocracia (Zavirseket. al, (Edt), 2010).

Estado já não tem poder de decisão em todas as dimensão da vida. Para fazer face a esta fragilidade assume a ideologia neoliberal para argumentar e fundamentar a não intervenção na prestação de serviços em determinadas áreas – saúde, segurança social e educação. Atribui assim essas responsabilidades, sob a forma de contratos e parcerias, a associações de indivíduos, organizações de caráter lucrativo (empresas) e não lucrativo (economia social).

A responsabilidade da sociedade para com os cidadãos que se encontram localizados (excluídos da globalização) esgota-se quando lhes são proporcionados incentivos para se integrarem na sociedade. A ideia subjacente é que os valores de eficiência, responsabilidades individuais, liberdade de direitos devem ser concretizados em função dos deveres. Neste nova era há condições e sanções. Chegou ao fim a cultura dos direitos. Voltamos à cultura da caridade. Os pobres são demonizados e a intolerância cresce.

A intervenção social é efetuada não em função da ideia de inclusão social dos grupos, mas antes em função da responsabilidade individual e do controle social, por exemplo através da fiscalização do não cumprimento das medidas de política social. Estas medidas são perigosas para a profissão que muitas vezes assume o papel de “Cavalo de tróia “dessas políticas (Banks, 2014).

O Serviço Social é desafiado a fazer face a estas questões .Os profissionais de Serviço Social têm um compromisso com o

desenvolvimento integral dos direitos humanos de indivíduos e grupos, como reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e em outras convenções e declarações internacionais, tais como a declaração dos direitos econômicos e sociais, a declaração de recusa da tortura, a convenção dos direitos das crianças, princípios da ONU para as pessoas idosas, declaração dos direitos das pessoas com deficiência, só para enunciar algumas (IFSW, 1994).

Os valores da liberdade, justiça social, igualdade, solidariedade e participação são essenciais na profissão. É essencial promover laços de solidariedade e de igualdade entre os indivíduos, favorecendo a participação e a reflexão crítica sobre os processos de mudança e transformação social em situações de exploração, dominação, discriminação e exclusão social. É fundamental apoiar as iniciativas que contribuem para criar condições favoráveis à promoção da paz e tolerância, igualdade e bem-estar entre os indivíduos e os povos, em oposição ao combate às mais variadas formas de violência, tortura e autoritarismo, desigualdade social, pobreza.

O profissional de Serviço Social é um mediador que traduz as necessidades pessoais e colectivas (subjectivas e objectivas) das pessoas e das famílias em questões que possam ser respondidas numa linguagem científica, técnica, confiável, num «conselho» prático para o leigo (população alvo e instituições e políticas onde desenvolve a sua actuação) (Bauman, 2007b). Este profissional tem de ser alguém que compreenda o poder da ciência, da técnica, da política e que consiga tomar decisões corretas científica e eticamente fundamentadas. Este processo é essencial para agir face aos riscos num contexto político de austeridade decorrente da crise econômica e financeira o Estado.

O Serviço Social não se pode resignar a estas mudanças e dificuldades. Tem de as conceber como oportunidades para reconstruir e posicionar-se como uma profissão do futuro. Os assistentes sociais têm de fazer a diferença! A diferença faz-se de forma crítica pelo reconhecimento da dimensão política do Serviço Social; pela recusa da instrumentalização; pelo envolvimento e pela promoção de alternativas às políticas sociais; e pela criação de autonomia profissional. O Serviço Social é desafiado a tomar posição nomeadamente a: potenciar relacionamentos, ações coletivas e movimentos sociais; criar coligações entre assistentes sociais e usuários; combater as políticas injustas, a desigualdade social e a discriminação; desafiar o racismo e a xenofobia e desenvolver teorias e estratégias críticas.

2 SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

Podemos identificar várias fases no desenvolvimento do sistema educativo em Portugal. A primeira é a fase da república, entre 1910 e 1926, denominada fase da instrução pública. A segunda fase situa-se entre 1926 e 1974 onde a educação era sobretudo moralizadora. A terceira fase situa-se depois de 1974 até aos nossos dias incluindo a democratização do ensino, entre 1976 e 2002, e a partir de 2008 a política de educação inclusiva.

A grande mudança no sistema educativo deu-se depois de 1974 com a publicação da primeira constituição democrática em 1976. Até a esta data a educação nunca foi uma prioridade. Na primeira constituição da república portuguesa de 2 de abril de 1976 foi assumido no art. 73 que: 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista. A partir dessa data o ensino básico tornou-se obrigatório até ao 9º ano democratizando-se o seu acesso.

Atualmente o art 73 liga a educação a cultura e a ciência. Referindo que Atualmente a constituição assume no Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência), que: 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2 que o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

No artigo Artigo 74.º (Ensino) assume que: 1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação

do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais; g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades; i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa; j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino. O resultado deste investimento legislativo dos últimos 40 anos traduziu-se no aumento da escolaridade obrigatória que aumentou de 4 para 6, e de 6 para 9, e de 9 para 12 anos.

O sistema de ensino em Portugal é um sistema inclusivo mas dual – onde convivem o público com o privado (escolas públicas, privadas tendo estas por vezes contratos-programa com o Estado). É um sistema progressivo que cruza as idades com os graus de ensino: Dos 3 aos 5 anos - educação pré-escolar; Dos 6 aos 14 – ensino básico; Dos 15 aos 17 – ensino secundário; 18 ou mais anos - ensino superior.

Para organizar e gerir este sistema existem dois ministérios: o ministério da educação que é responsável pelo ensino pré-escolar, básico e secundário e o Ministério da ciência, da tecnologia e do ensino superior organização do sistema educativo português. Neste texto evidenciamos exclusivamente as responsabilidades do ministério da educação.

A educação democratizou-se e alterou os dados estatísticos no que diz respeito ao analfabetismo e ao número de estudantes com o ensino obrigatório. Segundo dados do INE e da Pordata (FFMS, 2016) os esforços dos últimos quarenta anos para acabar com o analfabetismo, em 2011 colocam essa em 5,2% (homens 3,5% e mulheres 6,8%) o que corresponde a 541.871 mil pessoas sem nenhum nível de ensino em Portugal.

A taxa de abandono escolar tem vindo a diminuir, mas ainda era em 2015 de 13,7 % destacando-se no sexo masculino em 16,4% e em 11% no sexo feminino. Já no que diz respeito ao número de pessoas que deixaram de estudar sem terminar o secundário, com idades entre 18 e 24 anos, a percentagem sobe para 14,4%. Estes números só fazem sentido se os compararmos com alguns países europeus. Nos países da União Europeia a percentagem de estudantes com o ensino secundário é de 10,9%, sendo a menor percentagem observada na Croácia com 3% e a maior percentagem em Espanha com 20,3% (FFMS, 2016).

Concomitantemente o sistema educativo tem sido cada vez mais permeável à substituição da escola pública pela escola privada. O

número de estudantes que frequenta o ensino privado pré-escolar, básico ou secundário era de 19,7% em 2015. Este número revela uma subida crescente em 7,7% desde 1990 (FFMS, 2016).

As escolas transformaram-se e constituíram-se em agrupamentos que integram a educação pré-escolar, a escolaridade básica (1º, 2º e 3º ciclo) e secundária e onde convive o sector público e o privado. A este nível identificam-se fragilidades ao nível do ensino pré-escolar, ensino básico de 1º ciclo e ensino secundário onde os privados surgem com uma percentagem em crescendo.

Em termos de género é importante destacar que os homens estão em maior número até ao 2º ciclo, sendo superados pelas mulheres no secundário e no ensino superior. Também os homens frequentam mais os cursos profissionais do que as mulheres.

A diversidade e heterogeneidade desafiam o Estado e as escolas, básicas e secundárias, que eram tradicionalmente fechadas à comunidade, a criar respostas territorializadas e em rede com autarquias, centros de saúde, centros de emprego, segurança social, associações de alunos e de famílias e outras associações da sociedade civil. Neste nível as autarquias, os municípios tem tido cada vez mais responsabilidades a nível do ensino pré-escolar e ensino básico, nomeadamente em cantinas escolares, em actividades extra curriculares e transportes.

3 SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS

A obrigatoriedade do ensino tornou as escolas laboratórios das sociedades onde convivem estudantes com percursos e experiências de vida muito heterogêneos e desiguais.

Aliados aos existentes SPO serviço de psicologia e orientação foram criados programas e projetos de intervenção específicos, tais como: O PIEC – programa de inclusão e cidadania; O PIEF- programa integrado de educação e formação; O programa escolhas; O TEIP - Territórios educativos de intervenção prioritários entre outros. Nestes territórios TEIP foram criados gabinetes de apoio ao aluno e à família. Nestes gabinetes funcionam equipas multidisciplinares compostas por psicólogos, técnicos de Serviço Social, professores, educadores sociais e mediadores. A criação destes gabinetes permitiu uma maior inserção dos profissionais de Serviço Social nas escolas.

Hoje há cada vez mais assistentes sociais a trabalhar nos mais de setecentos agrupamentos de escolas, e no apoio às mais de 5.000

escolas existentes na rede pública pré-escolar, básica e secundária. Estes profissionais são contratados pelo ministério da educação ou contratados pelas autarquias. Estas últimas entidades têm responsabilidades a nível de pré-escolar e do ensino básico, em termos de logística e de apoio complementar às atividades pedagógicas.

Os assistentes sociais nas escolas desenvolvem atividades em gabinetes de apoio ao aluno e à família. Os profissionais são considerados técnicos especializados. A legislação que orienta estes gabinetes é escassa e não define especificamente o seu papel, atribuindo-lhe um estatuto subordinado a outros profissionais (Decreto-lei nº 184/2004 de 29 de Julho, o Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio e o Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de Outubro). Estes gabinetes dependem da direção dos agrupamentos e funcionam de acordo com regras estabelecidas pelos mesmos e têm com referência o estatuto do aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro).

Esta lei estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação). Define no art.º 7 define os direitos do aluno e no art.º 10 os deveres do aluno. Inclui no capítulo IV a disciplina no que diz respeito a infrações e as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias - estas podem incluir a) a repreensão registada; b) a suspensão até 3 dias úteis; c) a suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis; d) a transferência de escola; e) a expulsão da escola.

Os profissionais de Serviço Social desenvolvem atividades com os alunos, com os pais ou outros familiares e com a comunidade. Os assistentes sociais que desenvolvem atividades maioritariamente em escolas TEIP atuam: na prevenção dos comportamentos de risco dos estudantes; na mediação do grupo família e restantes instituições da comunidade com a escola; na promoção do acesso a recursos sociais, com os encaminhamentos que efetuam; e no estudo e análise das realidades nos grupos de trabalho em que se inserem. Estes profissionais promovem os direitos humanos, mais especificamente o direito ao acesso à educação criando condições sociais para que esse desígnio se efetive e para o desenvolvimento integral do estudante.

Como sabemos não é por haver leis que defendem esses direitos que os mesmos são concretizados. Os assistentes sociais humanizam o sistema educativo quando, por qualquer circunstância, esses direitos não estão a ser assegurados. É neste âmbito que faz sentido falar de direitos e de direito à educação.

3.1 Quem são os AS em escolas?

Num estudo, no âmbito do Mestrado em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga, elaborado por Sara Mendes, indica o rácio de alunos por assistente social nas escolas públicas em Portugal Continental. O mesmo revela que existe uma moderada inserção profissional de assistentes sociais na escola pública, ressaltando rácios alarmantes e desiguais territorialmente na relação assistente social-alunos, que espelham o desinvestimento na profissão e nos seus objetivos na área da educação, plasmados nos princípios constitucionais.

O estudo identificou apenas 112 assistentes sociais num total de 811 agrupamentos de escola e escolas não agrupadas. Estima-se, assim, que o rácio assistente social-alunos no universo das “escolas” em Portugal continental seja de 1:12.086, variando entre 1:8.753 e 1:22.237, conforme a “região de ensino”, como se verifica no mapa. Já nas 107 “escolas” em que há evidência de existência de assistente social, o rácio estimado é de 1:1.394, variando entre 1:1.210 e 1:1.768, consoante a região considerada. O estudo alerta para o facto de:

A implementação de políticas educativas holísticas, promotoras de sucesso escolar, de inclusão social, de igualdade de oportunidades, de superação de desigualdades (económicas, sociais e culturais), e preventivas do risco social, ficam comprometidas com a baixa representatividade de assistentes sociais nas escolas. Sendo a área da educação um contexto de enorme complexidade onde se refletem todos os tipos de problemas da sociedade contemporânea, consideramos que a intervenção do Serviço Social é fundamental, defendendo-se genericamente a existência de pelo menos um assistente social por “escola”, integrado numa equipa multidisciplinar.

4 DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NO SISTEMA EDUCATIVO

A escola e o sistema escolar alterou e configurou profissões, percursos de vida e modernizou a sociedade. A escola é historicamente determinada sendo influenciada pelo capitalismo expansionista de produção e de precaridade. A escola de hoje já não faz pensar, mas antes exige bons resultados para aceder a uma profissão e ou à universidade. Hoje sem escolaridade é praticamente impossível aceder ao mercado de trabalho. As escolas adaptaram-se a estas novas realidades sociais constituíram-se em agrupamentos, desenvolvem projetos mais alargados articulados com

a comunidade para potenciar recursos e dar respostas com mais qualidade aos estudantes, às suas famílias e ao mercado.

A escola promove o sucesso educativo dos estudantes prevenindo o abandono escolar precoce, o absentismo e o combate à indisciplina. Preocupa-se com a mediação de conflitos entre estudantes e entre estudantes e professores ou outras entidades e com a integração dos alunos na sociedade. Esta filosofia por detrás da escola desafia os profissionais, assistentes sociais, que nela intervêm a criar estratégias criativas, inovadoras e críticas que promovam os estudantes no sistema educativo e na sociedade no seu todo.

Como sabemos a educação é o melhor recurso que a sociedade e que cada individuo tem, para mudar a sua vida e a dos outros e fazer a diferença no mundo. E a intervenção dos assistentes sociais pode fazer a diferença na existência de um estudante, de uma família e de uma comunidade. Tendo em conta os fundamentos dos direitos humanos e da teoria crítica é imprescindível que os profissionais reflitam sobre algumas destas realidades.

Para concretizar os direitos dos alunos é importante que o profissional compreenda o tipo de ordem social estabelecida e as características opressivas da mesma pois só assim é que é possível estimular os outros profissionais, os estudantes e as famílias a transformar e a mudar a sociedade (Martinelli (2002); Iamamoto (1992: 2007); Netto (s/d, 1996; 2001; 2005); Faleiros (2000; 2003, 2011; 2013) e Healy, 2001).

O facto de cada vez mais assistentes sociais se inserirem no sistema de ensino, na escola, é um aspeto positivo para a profissão, para os alunos, famílias e comunidade escolar. O profissional de Serviço Social tem responsabilidades no sistema educativo, pois as atividades que desenvolve remetem para problemas estruturais, complexos e heterogêneos para os quais nem sempre há soluções fáceis.

A preocupação ativista pela transformação das relações de poder tem um duplo sentido: uma maior equidade pode ser uma estratégia prefigurativa do Serviço Socialativista; e a transformação orientada para as relações equitativas é fundamental para concretizar a conceção ativista dos direitos humanos. Muitos ativistas consideram que se o profissional reconhecer as capacidades do cliente já é por si capacitador.

O desenvolvimento de práticas igualitárias requer uma transferência de poder para o participante da intervenção. Compete ao profissional efetuar esta transferência de poder. Como argumenta

Dominelli (2002) e Healy (2001) para a efetivação do pensamento crítico os profissionais são desafiados a:

I- Diminuir as diferenças entre Assistentes sociais e clientes para promover uma intervenção mais igualitária. Para concretizar este princípio é essencial que o profissional: evite utilizar o jargão profissional de doutor; utilize formas de vestuário adequado às ocasiões; que mantenha uma abertura profissional adequada – disponibilidade; utilize uma estratégia de compromisso prático com os valores do poder partilhado clientes e profissionais – liderança do cliente e partilhe conhecimentos, técnicas e tarefas em todas as fases dos procedimentos.

II- Revalorizar os conhecimentos dos participantes. Na teoria crítica a experiência vivida pelos participantes sobre a experiência de opressão é uma fonte rica de construção de conhecimento e de ativismo. Esta representa o reconhecimento de uma expressão concreta do saber das pessoas no seu próprio contexto e o objetivo do profissional aprender com eles. A forma como a pessoa percebe o problema decorre da sua posição na estrutura social – relação entre o pensamento e a realidade. A importância de valorizar o conhecimento do participante radica na sua capacidade de oferecer perspectivas diferentes e mais completas e mais inclusivas. Esta posição, relativista, inverte o privilégio tradicional do saber profissional.

III- Garantir a responsabilidade do profissional em relação ao participante. Para promover mais igualdade é essencial que o profissional responda pelas suas ações para com o participante, isto é trabalhar em função dos seus interesses e não em função dos interesses das burocracias. Uma das formas de atingir este desígnio é maximizar a informação que se facilita e desenvolver outros mecanismos pelos quais o participante pode questionar o profissional. É essencial celebrar um contrato de modo a que o mesmo se sinta envolvido e compreenda que o profissional trabalha em função dos seus interesses.

Mas também não podemos ser alheios aos desafios colocados à construção da identidade dos profissionais nas escolas. Assim é importante que os mesmos tomem consciência que é necessário: definir as suas competências nesta área e nas políticas de ensino e exigir regulamentação e uma carreira profissional nesta área; desenvolver formação graduada e pós-graduada adequada com competência para exercer a profissão nas escolas; e efetuar supervisão profissional externa para desenvolver competências pessoais e profissionais, o sentido crítico e reflexivo em contextos de extrema complexidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina**, 2013a.

BATTISTON, G.; BAUMAN, Z. **Europa Líquida**, edição original 2009, Lisboa, Relógio D'Água, 2013b.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**, edição original 1991, Lisboa, Relógio D'Água, 2007.

BAUMAN, Z. **Globalização as consequências humanas**, Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BANKS, S. **Ethics, Critical and Radical debates in social work**, Series Editors, Ian Ferguson and Michael Lavalette, Bristol, University Press, 2014.

BECK, U. **Sociedade de risco mundial, em busca da segurança perdida**, Lisboa, edições 70, 2015.

BORDONI, C.; BAUMAN, Z. **Estado de Crise**, edição original 2014, Lisboa, Relógio D'Água, 2016.

DOMINELLI, L. **Anti-opressive social work, theory and practices**. New york: Palgrave, Macmillan, 2002.

FALEIROS, V. P. **A Política social do Estado Capitalista**, S. Paulo, Cortez Editora, 2000.

FALEIROS, V. P. **Estratégias em Serviço Social**, 4ª edição, S. Paulo: Cortez Editora, 2003.

FALEIROS, V. P. **O que Serviço Social quer dizer?** Serviço Social e sociedade, nº 108, São Paulo, Out/dez, 2011.

FALEIROS, V. P. **Globalização, correlação de forças e Serviço Social**, S. P. Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 45ª edição, S. Paulo: Paz e Terra, 2005.

FFMS. **Educação**. consultado em <http://www.pordata.pt/Portugal> dezembro de 2016.

Healy, K. *Trabalho Social: Perspectivas Contemporâneas*, Madrid: Ediciones Morata, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios Críticos. São Paulo, Cortez, 1992.

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

IFSW. **Código de ética**, consultado em http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_80111-4.pdf dezembro de 2016.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. – 11 ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

NETTO, J.P. **Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 8ª edição, S. P. Cortez Editora, 2005.

NETTO, J.P. Prefácio à obra, **Serviço Social e ética, convite a uma nova práxis**. In Bonettiet al (org), 4ª Edição; S. Paulo: Cortez Editora, 2001.

NETTO, J.P. **Transformações societárias e Serviço Social**. In **Serviço Social e Sociedade**. nº 50, ano XVII, abril de 1996, S.P.: Cortez Editora, 1996.

NETTO, J.P. (s/d) **A construção do projetoético-político do Serviço Social, Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho profissional**, consultado em <http://www.slideshare.net/deysselfreire/a-construo-do-projeto-tico-poltico-do-servio-social-jos-paulo-netto>, em março de 2014.

PORTUGAL. Constituição da república portuguesa. **Primeira constituição da república portuguesa de 2 de abril de 1976**, art. 73, 1976.

PORTUGAL. Decreto de lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, aprova o **Estatuto do Aluno e Ética Escolar**, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 184/2004 de 29 de Julho, O presente diploma estabelece o **estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**, designado por pessoal não docente.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio, **criação dos Serviços de psicologia e orientação**.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de Outubro, **A criação da carreira de psicólogo no âmbito do. Ministério da Educação**.

ZAVIRSEK, D.; ROMMELSPACHER, B.; STAUB-BERNASCONI, S. **Ethical Dilemas in social work, international perspective**, Ljubljana: Faculty of social work. 2010.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO: RETRATO DE UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Simão João Samba *

INTRODUÇÃO

A Educação constitui o principal pilar de desenvolvimento de uma determinada sociedade ou país, mas para tal é preciso que haja por parte de quem governa uma tenção especial que deve traduzir-se num investimento sistemática para que se alcance os objectivos desejados.

No caso de Angola, devido as situações em que o país viveu e continua a viver nos últimos anos fruto em parte de décadas do conflito armado, bem como da falta de um investimento séria no sector, ainda continua apresentar problemas que compromete a qualidade de ensino e demais serviços prestados.

Olhando por estas situações que o contexto das escolas nos apresenta na contemporaneidade e que descrevemos neste artigo, pensamos nós que o Serviço Social tem uma contribuição a dar, constituindo-se também como forma a dar sua visibilidade através de uma prática profissional comprometida com a garantia e efectivação dos direitos fundamentais de cidadania da população angolana. Aliás muitos dos profissionais formandos no país, são quadros da educação, ou seja, na sua maioria são professores de diferentes níveis de ensino, por outro, a maioria dos nossos estudantes realizam seus estágios curriculares, obrigatórios e supervisionados em instituições escolares.

O objectivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a importância da inserção do Serviço Social, ou seja, dos Assistentes Sociais no contexto educacional de Angola. Para o efeito utilizou-se a pesquisa bibliográfica, bem como análise do contexto através da técnica de observação, assim como a técnica de entrevista com o intuito de perceber a visão dos estagiários e profissionais sobre a inserção do Serviço Social no contexto educacional angolano.

* Educador Social, Assistente Social, Mestre e Doutor em Serviço Social. Professor efetivo do Instituto Superior de Serviço Social (ISSS) e professor colaborador no Instituto Superior João Paulo II (ISUP JP II) e no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB), ambas unidades orgânicas da Universidade Católica de Angola (UCAN). Presidente da Associação dos Assistentes Sociais de Angola (AAS-ANGOLA).

Para uma melhor compreensão da temática começamos num primeiro momento por apresentar um panorama do país, sobretudo nos aspectos que consideramos importantes. No segundo momento direccionamos nossa reflexão sobre o olhar da educação em Angola e a intervenção do Serviço Social. Aqui apresentamos também um pouco da realidade da educação evidenciado as expressões da questão social aí presentes e que justifica a inserção destes profissionais nesta área de intervenção cuja fundamentação se assenta nas experiências vividas pelos estagiários e dos Assistentes Sociais que embora não exercendo a profissão trabalham como docentes em tais instituições escolares.

1 O NOSSO CHÃO: CONTEXTUALIZANDO ANGOLA

Neste item busca-se abordar um pouco sobre Angola nos seus diversos aspectos que a caracterizam no sentido de ajudar o leitor brasileiro a conhecer um pouco da nossa história, ou seja, do nosso chão, marcado uma realidade que vai se construindo aos poucos, com mãos e mentes dos seus filhos.

Angola foi uma colónia portuguesa de 1484 que marca a chegada de Diogo Cão até 1975 com a proclamação da Independência em 11 de Novembro, completando neste ano de 2017 42 anos. Importa sublinhar que a independência foi o culminar de um processo perpetuada pelos movimentos de libertação nacional, mais concretamente, o MPLA, a UNITA e a FNLA, iniciado com a luta armada em 4 de Fevereiro de 1961.

É importante sublinhar que ao longo da sua história como colónia, além de Portugal “o país esteve também sob o domínio de holandeses de 1641 a 1648 e ainda de brasileiros, que conquistaram esse domínio por meio de uma acção armada nos meados do século XVIII”. (Samba, 2012, p. 29). O autor acrescenta que “o término da dominação brasileira deveu-se ao facto de Portugal – tendo em conta seus interesses económicos e políticos – ter optado pela retirada de todos os funcionários ligados ao Brasil e colocado em seu lugar os partidários da metrópole” (Idem). Referenciar que o país por um por longo período serviu como maior fonte de mão-de-obra para as plantações brasileiras, sobretudo em Minas Gerais.

O País encontra-se localizado na zona austral do continente africano com uma extensão territorial de 1.246.700 km² e está limitado pelos seguintes países: ao Norte pela República Democrática do Congo, ex. Zaire, a Leste pela República da Namíbia, ao Sul a República da Zâmbia e ao Oeste, Oceano Atlântico.

Trata-se um país com enormes recursos naturais que o colocaria entre os países mais ricos do continente africano, se não fosse os vários conflitos em que o país se mergulhou após a independência que originaram na assinatura de quatro acordos de paz nomeadamente o acordo de Alvor de 1975, Bicesse de 1991, Lusaka em 1994 e Luena em 2002. Quase todos estes acordos de paz fracassaram, na medida em que não produziram na prática os objectivos preconizados. Somente em 2002 com a morte do líder da UNITA, Jonas Marinheiro Savimbi, através do acordo de Luena o país alcance a tão desejada paz definitiva que pendura até hoje, trazendo assim, os ares de paz que paira sobre o contexto angolano.

Importa aqui ressaltar que as consequências deste período de conflito armado que assolou o país por mais de três décadas são muitas a começar pela destruição do próprio país, mais concretamente das suas principais infra-estruturas económicas que a tornam até hoje dependente da importação dos bens básicos e das necessidades das populações, das infra-estruturas educacionais que falaremos com mais propriedade no item a seguir, da estagnação da economia e da destruição do tecido social, bem como dos incontáveis deficientes físicos e mortes, apenas para referenciar algumas. Acrescenta-se a lista de consequências o êxodo das populações das zonas rurais para as capitais das províncias por considerarem possuir melhores condições de segurança e de sobrevivência.

Dizer como bem afirma Lopes (2010) de que o apoio dado aos movimentos de libertação referenciados acima pelas grandes potências mundiais contribuiu em muito para a expansão da guerra por todo o território nacional na medida em que as mesmas firmaram acordos com finalidades económicas e militares, que culminaram no fornecimento de armamentos e de pessoal treinado para apoiar, e, até mesmo, fazer parte do conflito, como é o caso de Cuba, em troca do acesso à exploração de diamantes e do petróleo em solo angolano, que na verdade são os dois grandes recursos económicos do país. Isso porque apesar do baixo preço de petróleo que se verifica no mercado internacional, o petróleo é ainda a maior fonte de receita e financiamento do Orçamento Geral do Estado (OGE).

Administrativamente o país encontra-se dividida por 18 províncias (Estados), 173 municípios e 618 comunais, sendo a cidade de Luanda a sua capital, uma das primeiras cidades fundada em 1975. Dados do último censo populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2014 aponta que o país possui uma população constituída de 25 milhões 789 mil 24 habitantes, dos quais seis milhões 945 mil 386 vivem na capital

do país. Ressalta-se ainda que a maioria desta população numa ordem de 65% vive na zona rural e é constituída por jovens, ou seja, cerca de 70% da população é composta por crianças, adolescentes e jovens.

Tal censo aponta ainda que deste universo populacional referenciado acima, 12 milhões 499 mil 041 são homens e 13 milhões 289 mil 983 são mulheres, o que ilustra claramente que a maioria da população angolana é constituída por mulheres, apontando assim a necessidade de uma reflexão mais equacionada sobre as questões do género no país e a implementação de políticas que atenda adequadamente este segmento da população. Por outro lado, o referido censo apontam também que além de Luanda há outras províncias também que podem ser consideradas mais populosas do país, nomeadamente: Huíla, Benguela, Huambo, Cuanza Sul, Uíge e Bié.

Outro aspecto importante a realçar é que Angola é um país multicultural, apresentando um mosaico cultural constituído por diversos grupos étnico-linguísticos em que se destacam novo subgrupos principais nomeadamente: Bakongo, Ambundu, Lunda-Tchokwé. Ovimbundu, Nganguela, Nhaneka-Humbi, Ambó, Herero e Xindonga. Além destes povos oriundos do grupo bantu, o país conta também outros grupos denominados não-bantu ou pré-bantu que são os Khoisan e os Vátuas.

Dentre os grupos referenciados acima, os Bakongos e Ambundu são os que tiveram os primeiros contactos com os europeus. Essa diversidade cultural aqui apontada é que faz com que o país também seja conhecido como Bilingue, pois sua população além de falar a Língua Portuguesa, que é a língua oficial, o que lhe enquadra no conjunto dos países lusófonos também fala as chamadas línguas nacionais. Por outro, dizer que apesar das transformações e mudanças que se verificam actualmente na estrutura família, está ainda continua sendo o pilar da cultura angolana em particular e da africana em geral, cuja maior riqueza são os filhos aí advindos, ou seja, nesta cultura os filhos constituem a maior riqueza da família em detrimento de outros bens financeiros.

Todas estas situações fizeram com que o chão por onde pisamos ou andamos apresentasse um conjunto de problemas e situações que requerem uma intervenção sábia e competente dos seus filhos, dentre os quais os Assistentes Sociais, sobretudo neste momento em que buscam sua afirmação e visibilidade no país. Trata-se de facto de um contexto complexo, repleto de desafios e de situações que nos interpelam a um trabalho conjunto com os demais profissionais de outras áreas e entre os próprios Assistentes Sociais, de modos que se alcance resultados que num

futuro próximo se traduza na melhoria das condições de vida da grande maioria da população, marcadas actualmente pela pobreza, exclusão social devido a má distribuição do rendimento produzido no país.

Acreditamos que neste universo de desafios a educação tem um papel preponderante na resolução dos problemas aqui apresentados, daí considerarmos ser de fundamental importância a inserção dos Assistentes Sociais no contexto educacional angolano para que apropriando-se do trabalho colectivo com os demais profissionais da educação se alcance a qualidade do ensino tão almejado preparando assim as crianças, adolescentes e jovens para que no futuro contribuam também de forma qualificada nos projectos de desenvolvimento em curso no país.

Por outro lado, constitui desafio do actual contexto do país a instauração de espaços democráticos de participação da população, a superação da crise económica e financeira que o país atravessa desde finais de 2014, que resulta não apenas do baixo preço de petróleo no mercado internacional mais também da má gestão sobretudo do dinheiro público. Outro desafio é o combate a corrupção que de certa forma contribui para que muitas políticas, programas e acções não sejam realizadas, muitas delas com interferência directa na vida das populações.

2 OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO EM ANGOLA E A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Para começo de conversa sublinhar que a área da educação foi uma das mais prejudicadas nas mais de três décadas de conflito armado que assolou o país, sobretudo no concernente a destruição das já insuficientes infra-estruturas de ensino existentes, no elevado número de crianças, adolescentes e inclusive jovens fora do sistema de ensino, comprometendo assim a superação das suas condições de vida, uma vez que a educação é vista como elemento fundamental para que os indivíduos ultrapassem as situações de pobreza e exclusão social que afectam suas realidades e de suas famílias.

É fundamental frisar que apesar do volumoso crescimento económico alcançado no período de 2002-2013 não se observou melhorias nas condições de vida das populações, ou seja, tal crescimento económico teve fraca incidência nas políticas sociais públicas enquanto estratégias e mecanismos de superação das situações de pobreza, exclusão social e vulnerabilidade vivenciadas pela população.

Essa situação de conflito armado contribuiu também para que o país hoje contasse com número considerável da população analfabeta cuja taxa para os adultos ronda em 41,7%, embora aqui também se reconheça a falta de investimento do público para inverter esta situação que herdou do colonialismo. Na verdade a área ou sector da educação no país enfrenta muitos problemas e necessidades, colocando-nos desafios a serem alcançados ao médio e longo prazo, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, dentre os quais destacam-se insuficiente rede escolar e corpo docente quer em quantidade como em qualidade.

Pensamos nós que aqui está a essência da inserção do Assistente Social no contexto da educação, pois entende-se que a superação das situações que a grande maioria da população vive hoje, que são jovens como referenciamos acima, passa necessariamente por uma educação de qualidade que ofereça a este segmento da população instrumentos capazes de prepará-los para uma análise consciente e crítica do contexto em que estão inseridos visando desta forma a construção e a efectivação de um verdadeiro Estado democrático de direito tão necessário no actual contexto do país.

Hoje além do despreparo de um número considerável de professores, já que muitos destes não têm formação pedagógica, pois a educação traduziu-se nos últimos tempos na tábua de salvação daqueles que não encontraram outros campos de inserção profissional, há também problemas relacionados com ausência do país no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos filhos, falta de condições materiais didácticos e de trabalho, baixos salários o que desmotiva os professores a desenvolverem um trabalho de qualidade, entre outros, programas ou currículos inadequadas ao contexto dos alunos, meios de ensino insuficientes e não poucas vezes condições de trabalho degradadas e inadequadas que concorrem “para as altas taxas de abandono, de repetência e baixa taxa de promoção (Angola, s/d, p. 103.

Acrescenta-se ao conjunto de problemas referenciados acima a violência que ao pouco vai tomando contornos alarmantes em alguns contextos escolares, há casos de violência sexual em escolas perpetuada por professores aos alunos adolescentes com conhecimento de causa da direcção da escola, dificuldades de aprendizagens por parte de alguns alunos que resulta muitas vezes da incapacidade e falta de domínio dos métodos e técnicas por parte dos professores, bem como do comprometimento deste com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Aqui fica demonstrado também a importância do resgate da valorização do professor pelo Estado.

Por outro, não se pode perder de vista o número cada vez maior de desistência escolar das crianças, ou seja, a evasão escolar, a superlotação das salas de aulas, que embora a reforma educativa em curso no país aponte para 35 alunos por sala de aula, a verdade é que ainda continuamos a observar salas de aulas acima de 100 alunos. Quanto a esta questão, o problema central é que foi implementado a tal reforma sem terem sido preparadas as condições para a sua funcionalidade.

A própria monocência implementado pela reforma educativa tem também de alguma forma contribuído na má qualidade da educação, uma vez que os professores que trabalham com esta modalidade não têm formação para leccionar todas as disciplinas que compreende o ensino primário, o envolvimento de alunos com álcool e uso de drogas, a questão da gravidez precoce entre os alunos, bem como a organização de pequenos grupos de gangues nas escolas, sobretudo na cidade de Luanda.

Ressalta-se aqui que todos esses problemas aqui referenciados perpassam todos os níveis de ensino do país, ou seja, do sistema educativo angolano de modo geral, daí constituir um grande desafio que deve ser enfrentado não apenas pelos profissionais tradicionais da educação como o professor, o director da escola, entre outros, mas também do envolvimento de outras áreas do saber ou outros profissionais como o Assistente Social, o Psicólogo Escolar num intuito de um trabalho conjunto, interdisciplinar e multidisciplinar se buscar estratégias mais concretas para a superação deste conjunto de problemas que afectam o contexto de muitas das nossas escolas. Lembrar que os professores são preparados para darem aulas, ou seja, transmitirem conhecimentos, sem portanto possuírem um preparo para lidarem com outras situações que surgem na sala de aulas e na escola em geral.

A título de exemplo de como vai a nossa educação, o Centro de Pesquisas, Sondagens e Estudos de opiniões (CENSOP) da Universidade Católica de Angola (UCAN) realizou em 2015/2016 um estudo que contou com a participação de 500 professores das Escolas Católicas das Dioceses de Viana, Bengo e Arquidiocese de Luanda. Tais professores ao serem questionados sobre avaliação que faziam da educação do país 64% destes apontaram que a educação estava mal, 12% que estava razoável, 9% estava bom, outros 9% afirmaram que estava a evoluir e 6% dos professores não respondeu a questão.

Para ultrapassar-se esta realidade um esforço deve ser empreendido pelos diferentes envolvidos no processo de ensino no país, começando pela adequação da formação dos professores ao actual contexto do país, pois o

nível de qualidade do ensino de um país se mede também pelo nível de qualidade de seus profissionais, ou seja, de seus professores. Isso mostra claramente que os avanços observados na educação nos últimos anos como referenciaremos abaixo não proporcionaram a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem das nossas crianças, adolescentes e jovens sobretudo dos seguimentos mais pobres da população do país.

Neste sentido, pensamos nós que pela sua formação, qualificação e competência profissional o Assistente Social pode dar um contributo fundamental no contexto escolar, sobretudo na dinamização de estratégias e acções que concorram para a superação de muitos problemas aqui referenciados.

Acreditando neste pressuposto referenciado acima, Associação dos Assistentes Sociais de Angola (AAS-ANGOLA), tem vindo a dedicar uma especial atenção neste campo da educação e da inserção dos Assistentes Sociais nesta área também de sua intervenção profissional. Foi nesta perspectiva que realizou-se em 2010 o Primeiro Colóquio de Serviço Social e Educação, assim como a inclusão da referida temática no Primeiro Colóquio de Serviço Social em Angola realizado nos dias 27 e 28 de Setembro de 2016 no Gabinete Provincial da Educação de Luanda em que participação mais de 200 pessoas entre Assistentes Sociais, estudantes de Serviço Social, Representas de instituições que desenvolvem acções e trabalho na área social, entre outros.

Além disso, há contactos com a Direcção Nacional da Acção Social Escolar visando primeiramente a inserção de um Assistente Social que ajudasse a pensar a política, ou melhor, as acções da referida direcção dentro da perspectiva de Serviço Social e a segunda prende-se com trabalho de experiência de alguns profissionais em algumas escolas, com ênfase no trabalho com as famílias, ou seja, com os pais e encarregados de educação dos alunos. Há ainda uma proposta de constituição de um grupo de Assistentes Sociais para elaboração de uma proposta justificável da importância da inserção e enquadramento destes profissionais no sistema de ensino do país, que depois de ser apresentado e debatido no ministério passasse posteriormente para Assembleia Nacional visando sua institucionalização.

Além disso, as instituições de ensino ou formação, nomeadamente o Instituto Superior de Serviço Social (ISUP JP II) e o Instituto Superior de Serviço Social (ISSS), que neste preciso momento são as duas únicas instituições formadoras no país intensificaram nos últimos anos o enquadramento de estudantes a realizarem seus estágios curriculares obrigatórios em instituições ou estabelecimentos escolares. Importa aqui

ressaltar que grande parte dos Assistentes Sociais formados em Angola são professores, a luta tem sido a inserção destes na educação, já que os mesmos já estão enquadrados no sistema de ensino.

Tendo em conta a ausência destes profissionais nas escolas do país, o processo de orientação e supervisão dos estudantes no percurso destes estágios é feito pelos professores das instituições que no caso do ISSS nem sempre estes professores são Assistentes Sociais, comprometendo assim os objectivos preconizados. Apropriando-nos destas experiências conversamos com alguns estudantes cujos depoimentos partilhamos neste artigo.

Importa aqui sublinhar que apesar de tudo, nos últimos anos, sobretudo após a paz definitiva de 2002 o Governo trabalhou duramente para inverter o quadro da época, o que contribuiu significativamente para que se conseguisse a recuperação de muitas infra-estruturas de ensino destruídas pela guerra em quase todo o país, bem como a ampliação das escolas com o aumento do número de salas de aulas. Houve também um esforço no sentido do apetrechamento das novas escolas, da melhoria do salário e das condições de trabalho dos professores embora no actual contexto tal desiderato não corresponda ainda as reais necessidades dos professores e das instituições escolares de um modo geral.

Procurou-se também neste artigo trazer a visão de estudantes e profissionais sobre a inserção do Serviço Social no contexto educacional angolano, embora estes últimos apesar de já terminarem a sua formação não trabalham como Assistentes Sociais, mas sim como professores. A primeira questão que dirigimos aos nossos entrevistados era no sentido de nos apontarem quais os problemas (expressões da questão social) mais preocupantes entre os vários encontrados no contexto das escolas e que exigem a intervenção do Assistente Social. Quanto a isso transcrevemos abaixo as suas respostas:

Os problemas são: a) o fraco rendimento escolar de alguns alunos; b) a existência de alunos que necessitem de acompanhamento especializado, por serem portadores de alguma deficiência psíquica; c) a indisciplina de alguns alunos, pois chegam mesmo a usar tabacos, bebidas alcoólicas e até envoltimentos sexuais nas escolas; d) a falta da assumpção da ética deontológica do professor, pois muitos não cumprem com as suas obrigações profissionais; e) existência nas escolas de alguns alunos cujos pais não acompanham a vida estudantil dos mesmos ou por pertencerem à famílias mono parentais (Entrevistado 2).

Os problemas são: problema de assimilação e excesso de faltas (alunos); fraco acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos filhos; fraca motivação, por parte dos professores, para leccionar; défice na ética e deontologia profissional (professores e outros funcionários da escola) ao dirigir-se aos alunos; a presença de professores sem qualificação para leccionar; a falta de cooperação e respeito por parte dos pais e encarregados de educação ao dirigir-se aos professores; o elevado número de alunos fazendo uso de bebidas alcoólicas e substâncias químicas na escola; vários casos de práticas sexuais entre alunos na escola; assédio sexual por parte dos professores às alunas e vice-versa; alunos com muita curiosidade em saber sobre sexualidade e sexo na adolescência entre outros (Entrevistado 3)

Infra-estruturas em mau estado de conservação e de higiene, algumas pondo em risco a integridade física dos usuários, falta de materiais e equipamentos escolares de suporte às actividades escolares e administrativas dificultando desse modo a qualidade que se pretende nas escolas, excesso de alunos nas salas de aulas, alto índice de desistências dos alunos por razões diversificadas, falta de apoio de materiais escolares e merendas escolares às famílias e as escolas com maior necessidade, fraca participação dos pais na vida escola, acompanhamento dos projectos de ajuda às famílias com materiais e equipamentos escolares, acompanhamento ao Projecto de apoio às escolas com materiais e merenda escolar, exclusão/inclusão escolar as pessoas com necessidades educativas especiais e o devido acompanhamento (Entrevistado 1).

Os problemas mais preocupantes encontrados no contexto das nossas escolas e que exigem a intervenção do Assistente Social são: a falta de colaboração entre a família e a escola, ou seja, a relação família-escola. Existe a figura da comissão de Pais e encarregados de educação mais sem iniciativa, com uma total dependência a direcção da escola; A violência escolar (incluindo violência física com arma branca); O consumo de bebidas alcoólicas e de droga por parte de alguns alunos (entrevistado 5)

Entre outros: a) Crianças fora do sistema normal de ensino; b) Pobreza; c) Abandono escolar; d) Fraco aproveitamento; e) Fraca e/ou inexistente aproximação família-escola (entrevistado 4)

Analisando os depoimentos dos entrevistados percebe-se que quase todos eles apontam como problemas preocupantes das escolas o fraco acompanhamento e participação da família, ou seja, dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. Outros problemas comuns a todos os entrevistados é o uso de bebidas alcoólicas e substâncias químicas entre os alunos, assim como a falta de deontologia dos professores que muitas vezes se traduz na falta de respeito aos alunos e no cumprimento de seus deveres.

Outra questão colocada aos nossos sujeitos foi: porque considerar importante a inserção do Assistente Social no Contexto das nossas escolas? Quanto a esta questão os nossos entrevistados responderam o seguinte:

Porque percebemos enquanto profissional que a escola não é apenas um espaço onde o aluno vai receber instruções, é acima de tudo o espaço onde passa a maior parte do seu tempo, ou seja, toda a sua vida da criança, está exposto aos vários aspectos: a) é submetida a uma forte pressão ambiental e as dificuldades escolares são origem de conflitos e ansiedade familiares; b) a criança é muitas vezes oriunda de meio social indiferente às possíveis aquisições escolares, logo, não se pode falar de insucesso escolar (outro profissional o diria), porque neste caso, a escola está fora do sistema de valores da comunidade em que a criança está inserida; c) por outro, apenas o assistente social está munido de técnicas, métodos, procedimentos, que o levará a conhecer as razões pela qual os pais e professores descrevem as crianças e adolescentes como inquietas, violentas, insuportáveis, frustradas e marginais; d) Auxiliar na planificação e implementação de pesquisas, projectos e programas que estejam de acordo ao contexto em que os alunos estão inseridos, e fazer com que o mesmo se sintam parte destes, somente a presença, olhar e análise críticas do assistente social; e) Promover momentos de reflexão para que se compreende que o mesmo intervém não apenas com o aluno, mas, com todos os profissionais parte do processo educação das crianças/alunos, e velar pela promoção da articulação entre escola e família (Entrevistado 3).

A inserção do Assistente Social, poderia contribuir na criação de uma área social escolar cuja responsabilidade seria acompanhar a vida dos alunos fora da sala de aulas, ou seja, esta área se encarregaria de saber o porquê das situações que os alunos evidenciam e com outras entidades

encontrar as estratégias que possibilitem a mudança da situação (Entrevistado 2).

Auxiliam na gestão das escolas em cargos de direcção e gestão de projectos viradas para a instituição, promovem acções que aproximam a escola e a família, identificam e definem estratégias de apoios às famílias carentes e as pessoas com necessidades educativas, gerem conflitos entre os agentes educativos e promovem acções que visam a mudança de comportamento que afectam a instituição, capacidade de identificar os problemas e elaborar projectos que visam dar resposta às elas, monitorar os projectos existentes nas escolas, etc. (Entrevistado 1)

É importante a inserção do Assistente Social no contexto das nossas escolas porque é um profissional que prima pela promoção do bem-estar e intervém para identificar e atender as demandas provenientes da questão social que perpassa o quotidiano do campo educacional. Colabora junto aos professores e demais educadores para pensar a escola como espaço privilegiado de acolhimento e incentivo a reflexões e acções sobre a dimensão social. Portanto, a sua intervenção passa pelo trabalho preventivo, por meio de encontros de sensibilização e fortalecimento da relação escola-família; encaminhamentos institucionais com o intuito de enfrentar as situações de risco e vulnerabilidade social; acompanhamento a frequência escolar; promover articulação entre as políticas sociais, com vista a desenvolver acções institucionais que colaborem para a inclusão social. Tendo em conta os problemas identificados no contexto escolar o Assistente Social é o profissional mais capacitado para intervir na sua minimização e prevenção (Entrevistado 5).

Porque há situações que dificultam um desenvolvimento escolar pleno cujas origens vão além deste espaço escolar (pobreza, desestruturação familiar, alcoolismo, analfabetismo dos adultos na família...); o assistente social é o profissional com competências para trabalhar com estas questões sempre que elas afectem o processo escolar (Entrevistado 4).

Os depoimentos dos sujeitos referenciados acima, apontam os aspectos que justificam a inserção do Assistente Social na política da educação, ou seja, no contexto da educação em Angola. Quase todos fazem referência de um profissional que apropriando-se dos instrumentos

técnicos operativos conjugados com o seu arcabouço teórico-metodológico e ético-político podem ajudar ou auxiliarem os gestores escolares na resolução de muitos problemas que afligem os alunos e suas famílias, assim como os demais conflitos que surgem no contexto da escola. Podem desenvolver pesquisas que contribuam na elaboração de projectos de apoio aos diferentes agentes da comunidade educativa, principalmente os alunos e suas famílias, bem como os professores.

Por outro lado, apontam ainda o trabalho do acompanhamento da vida estudantil e familiar dos alunos. Questionou-se também aos entrevistados no ponto de vista deles o que pode mudar nas escolas com a inserção ou a intervenção dos Assistentes Sociais, cuja resposta transcrevemos abaixo:

O que pode mudar é exactamente o conhecimento profundo da realidade socioeconómica dos alunos que manifestem as situações apresentadas no número 1 e provavelmente outras, permitindo a criação de um sistema de monitoria da vida estudantil do aluno, de diálogo permanente com família e elaborar com os professores as estratégias que ajudem os alunos a melhorarem o rendimento escolar e comportamental. Por outro lado, conhecer e acompanhar a vida laboral dos professores e famílias dos alunos cadastrados (Entrevistado 2).

A péssima imagem que se criou dos alunos (comportamento desviante) fruto do período de busca de identidade e firmeza da personalidade, inevitável neste período. A maneira de dirigir-se ao aluno, e empoderamento para que os profissionais da escola consigam orienta-los para passar esse período sem muita turbulência, a visão errada de que a única forma de lidar com os alunos é pelo uso da força, e leva-os a compreensão de que não existe um único culpado pelo marginal de hoje, ou seja, ainda que a família estiver bem estruturada, se não houver articulação entre escola, família e abertura nos serviços que o estado oferece, todos serão culpado pelo marginal, prostituta e outros considerado comportamento desviante (Entrevistado 3).

As famílias estarão mais próximas das escolas e vice - versa, melhor gestão dos casos de mata aula, delinquência, violência e exclusão na escola ou nas salas, identifica a necessidade de intervenção de outros profissionais quando necessário, acompanhamento sistemático de utentes com necessidade da atenção dos agentes educativos, promove actividades

extra-escolares que promovem o utente, a instituição e a comunidade, acompanhamentos dos projectos da escola, etc. (Entrevistado 1).

Com a inserção ou intervenção dos Assistentes Sociais nas escolas, haverá maior colaboração entre a escola-família-comunidade; Melhorará o aproveitamento escolar dos alunos; Minimizará a violência no contexto escolar e prevenirá a fuga escolar e a delinquência infanto-juvenil (Entrevistado 5).

Melhora a condição do ensino enriquecido por um conjunto de procedimentos técnico metodológicos que vão facilitar o funcionamento administrativo, pedagógico e social do sistema de ensino, uma vez que o assistente social vai trabalhar para que as políticas sociais ligadas ao ensino se concretizem neste espaço concreto (Entrevistado 4).

Analisando os depoimentos referenciados acima percebe-se que há uma compreensão clara dos entrevistados quanto ao que poderá mudar com a inserção destes profissionais na política da educação. Dentre os aspectos comuns nos depoimentos dos entrevistados consta o conhecimento profundo da realidade da escola sobretudo por parte dos gestores que lhes possibilitará desenvolver projectos concretos para atenuar os problemas aí vividos.

Apontam ainda que com a inserção deste profissional haverá mais diálogo das escolas com as famílias dos alunos, melhorias do comportamento dos alunos e uma maior articulação entre a escola, a família os serviços do estado, bem como a melhoria do rendimento escolar. Tudo isso para dizer que com a inserção dos Assistentes Sociais na política da educação e das escolas em particular poderá haver a tão desejada qualidade de ensino.

Por fim questionou-se os nossos sujeitos se tinham alguma situação ocorrida na escola em que trabalham que demonstrasse a necessidade da inserção dos Assistentes Sociais no contexto das nossas escolas. Respondendo a questão os nossos sujeitos relataram o seguinte:

As situações que posso reportar são: a necessidade que tive de visitar as casas de alunos que faltavam muito à escola, atrasavam, se apresentavam mal e cujos pais não apareciam na escola mesmo quando fossem convocados; a relação de proximidade com o Centro de Diagnóstico Psicopedagógico de Viana, que ajudou a conhecer as causas do fraco rendimento

escolar de alguns alunos; diálogo permanente com os professores cujo comportamento não fosse o orientado pela ética deontológica do professor; o diálogo aturado com os pais ou encarregados cujos educandos necessitassem de um acompanhamento especializado (Entrevistado 2).

O elevado número de casos de assédio sexual por parte dos professores (com conhecimento dos directores, geral, pedagógico e administrativo) e o elevado número de alunos(crianças) dando início as práticas sexuais (Entrevistado 3).

Sim. Falta de campanhas de limpeza e arborização das escolas, falta de campanhas de sensibilização cívica e moral e patriótica, falta de acompanhamento dos projectos da escola, falta de comissões de pais e encarregado de educação e conseqüentemente a falta deles nas escolas, merenda escolar que não abrangem a todos (Entrevistado 1).

Sim. O Consumo de droga por parte de alguns alunos. Caso de alunos e alunas que são agressivas por presenciarem ou por serem vítimas de violência doméstica. Caso de pais que não se preocupam com os seus filhos por abandono ou por separação ou divórcio (Entrevistado 5).

Sim. a) Estudantes que vem de outras provincias, sem emprego, sem familiares e que passam por diversas dificuldades; b) Estudantes que enfrentam conflitos familiares graves (violencia familiar, alcoolismo...); c) Estudantes provenientes de familias pobres e que correm o risco de não concluir a formação (Entrevistado 4).

Para finalizar dizer que os depoimentos referenciados acima, mostram claramente a falta que faz um Assistente Social na escola. Por isso, precisamos fortalecer a nossa luta para que a curto prazo as nossas escolas passem a contar com a intervenção destes profissionais, pois acreditamos que apesar dos espinhos que encontremos no caminho, nossa determinação e persistência nos permitirão a concretização deste desiderato para o bem das nossas crianças, adolescentes, jovens e suas famílias e de todos que beneficiarão do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a discussão feita e apresenta acima, conclui-se que as escolas no contexto educacional angolano apresentam expressões da questão social que evidenciam a presença do Assistente Social. Acredita-se que a inserção destes profissionais poderá traduzir-se numa mais-valia para as instituições escolares, pois atendendo as qualidades profissionais, bem como as competências e habilidades que estes profissionais têm, podem de facto proporcionar uma qualidade significativa tanto no processo de ensino-aprendizagem como nos demais serviços aí prestados.

Para que isso ocorra é fundamental que os profissionais que já estão enquadrados no sistema de ensino, mostre o interesse da inserção e através do trabalho conjunto com a Associação dos Assistentes Sociais de Angola busquem influenciar tanto o Ministério da Educação com as demais instituições afins, aprovação de uma norma legislativa que autorize a inserção destes profissionais na política da educação. Trata-se de uma inserção em que ganham as escolas, as nossas crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, de modo geral ganha o país, pois os resultados advindo deste processo poderá traduzir-se igualmente na melhoria do nosso processo de ensino-aprendizagem, mas do isso, na garantia da cidadania e da defesa intransigente dos direitos sociais como afirma Martins (2007, p. 192).

Por fim, sublinhar que trata-se igualmente no espaço em que os Assistentes Sociais podem dar visibilidade do seu trabalho, ou seja, do exercício da sua prática profissional, num trabalho colectivo com os demais profissionais incluindo os pais e encarregados de educação dos alunos, pois considera-se importante que haja mais espaços de participação da família no processo de ensino-aprendizagem de seis educandos. Que na aventura que a profissão nos lança saibamos construir pontes importantes para a dignificação do ser humano que o fim último do nosso exercício profissional.

REFERÊNCIAS

LOPES, C. M. M. G. **Dinâmica do Associativismo na Economia Informal: os transportes de passageiros em Angola.** *Análise social*, v. XLV (195), 2010, p. 367-397.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ São Paulo, 2007.

MCLURKIN, D. L. Questões Sociais Desafiadoras na Escola. Guia prático para professores. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SAMBA, S. J. Significados do Trabalho Informal em Luanda: luta, coragem e persistência nas vozes dos jovens migrantes. 2012. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/São Paulo, 2012. 284p.

SAMBA, S. J. Serviço Social e Educação: uma parceria necessária no contexto educacional angolano. Revista de Ciências da Educação, ano XIII, n. 24, Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, p. 419 – 444, 1º sem. 2011.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DE SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO¹

Ney Luiz Teixeira de Almeida *

INTRODUÇÃO

É um prazer muito grande estar participando desta última mesa do **I Seminário Internacional do Serviço Social na Educação** e do **V Fórum de Serviço Social na Educação**, organizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na área de Educação (GEPESS). Eu gostaria de primeiramente justificar minha ausência em algumas atividades, pois estava ministrando a disciplina de Tópicos Especiais para os alunos da Pós-Graduação em Serviço Social aqui da UNESP. Como nem sempre é fácil conciliar estas agendas eu acabei participando apenas das atividades noturnas. Desta forma eu gostaria de me desculpar com todas² aquelas que apresentaram trabalho e coordenaram as oficinas. Ao longo de todas as edições do fórum esta foi a primeira vez que não acompanhei nenhum grupo em função da concentração de atividades. Isso não vai mais acontecer visto que eu trabalho muito e acabo não compartilhando de algo que ajudei a construir.

Primeiramente eu quero situar vocês sobre o significado desta exposição. Ela talvez não tenha o mesmo sentido que as que me antecederam, quando foram apresentadas experiências de inserção de assistentes sociais na área de educação, tanto em Angola como em Portugal, ou como se deu na mesa de abertura com a Nora abordando as lutas sociais pela educação na América Latina. Não se trata de uma abordagem comparativa. Ela é, na verdade, o resultado de uma longa construção coletiva. E eu sou apenas o porta-voz de algo que não foi construído de maneira individual. Deste modo, creio que o meu trabalho aqui é o de sistematizar algumas reflexões que vêm sendo realizadas a partir da dinâmica de trabalho do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESS) através do trabalho de capacitação, de assessoria e de pesquisa que nós temos

* Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

¹ Este artigo foi elaborado a partir da apresentação na mesa de mesmo nome no I Seminário Internacional do Serviço Social na Educação em Franca no dia 26 de outubro de 2017, no campus de Franca da UNESP. Deste modo, se mantém fiel ao teor da fala, incluindo-se apenas algumas referências bibliográficas para melhor localizar o leitor.

² Faço aqui a opção pelo gênero feminino na construção do texto por motivos políticos que se coadunam com a maioria de mulheres que compõem a categoria profissional.

realizado com muitos de vocês que estão presentes hoje aqui. É muito gratificante, depois de várias edições do fórum, reconhecermos muitas das profissionais que estão participando; saber que construímos uma trajetória de luta pela educação e de reconhecimento pelo Serviço Social nesta área. Isto tem se dado com algumas de vocês há meses e com outras há algumas décadas. Por esta razão, muitas se reconhecerão nesta exposição, pois ela traduz uma história que ajudaram a forjar. Além de companheiras de trajetórias e de lutas acho que estão entre vocês muitos amigos e amigas que fiz neste percurso, sobretudo ex-alunas(os), estudantes de diferentes instituições, profissionais que batalham no seu cotidiano não só pelo Serviço Social, mas pelo reconhecimento da educação pública em um país tão profundamente desigual como é o Brasil.

E para concluir esta primeira parte da exposição eu quero fazer uma homenagem especial a algumas companheiras que estão aqui e com as quais estamos vivendo, junto com tantas outras que não estão neste evento, os efeitos da ofensiva que o capital tem realizado sobre os direitos sociais, sobre o trabalho e sobre a educação pública em particular. Eu quero iniciar esta fala fazendo uma homenagem a todas as servidoras docentes e profissionais, alunas de graduação e de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E para tanto eu peço que as minhas companheiras se levantem neste momento para que sejam conhecidas pelas demais participantes deste seminário. Eu sei que deveria ter deixado esta homenagem para o final de minha exposição, mas não resisti.

Conforme já destaquei, esta exposição resulta de uma experiência compartilhada ao longo de mais de 20 anos com muitas de vocês, assim como também por muitas trabalhadoras da educação que não estão aqui hoje. Por esta razão advirto que para algumas pode soar como uma homenagem enquanto que para outras como repetição. Eu pensei em desenvolver a exposição em quatro momentos. Em um primeiro momento eu vou contar uma breve história para vocês de uma situação que eu vivi há pouco menos de um mês em Salvador. Depois eu vou falar sobre a relação entre a educação e a dinâmica da produção e reprodução social num país de capitalismo periférico e dependente. A seguir abordarei a política de educação e o seu significado dentro do circuito do valor, pensando um pouco como ela integra a dinâmica do processo de produção e redistribuição do valor. E, por último - e que a princípio não era uma questão prevista na ementa proposta para esta mesa -, apresentarei algumas questões e apontamentos para podermos pensar sobre o nosso trabalho

profissional e os seus desafios. Esta última parte expressa a síntese do que vimos construindo nos encontros de capacitação, nas atividades de assessoria e de pesquisa sobre o trabalho do assistente social na educação. Não se trata necessariamente de uma agenda de trabalhos futuros, mas um compartilhamento de desafios e necessidades de avanços que nós identificamos em vários desses encontros.

1 A POLITICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E A SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

O ponto de partida desta história é o meu encontro com o Sérgio, motorista da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que foi me buscar no aeroporto para uma atividade que realizei com as assistentes sociais que atuam nas universidades públicas do estado da Bahia no início deste ano. Geralmente é nessas ocasiões que travamos contato com os trabalhadores que não são os agentes privilegiados das políticas públicas em suas diferentes instituições. É quando percebemos como a nossa visão sobre a dinâmica institucional da política muitas vezes se encontra viciada pelo lugar que ocupamos. Daí a necessidade de alargarmos os elementos que permitem tornar compreensíveis as contradições que forjam a realidade.

Quando o Sergio foi me buscar ele falou que trabalhava há nove anos numa empresa terceirizada de transporte. Como é de conhecimento de todas vocês este tipo serviço já foi terceirizado há muito tempo na maior parte das instituições públicas, junto com os de limpeza e segurança entre outros. Contudo, a condição dele revela a diversidade do processo de terceirização, porque ele é um terceirizado, vamos dizer “estável”, já que atua por nove anos desempenhando a mesma função na mesma instituição através da mesma empresa. Esta é uma configuração do mundo do trabalho muito particular já que não engloba a totalidade dos trabalhadores terceirizados. Porém ainda atinge um determinado grupo. Isto acontece também com o motorista do Instituto Federal Fluminense que também costuma me levar para as atividades que lá realizo e com tantos outros que conheci nas minhas andanças. Assim eu vou entrando em contato, a partir das conversas com os motoristas de empresas terceirizadas que prestam serviços para muitas das instituições públicas de educação, com as particularidades das alterações recentes no mundo do trabalho, componente importante para a compreensão da política de educação e de tantas outras.

O Sérgio me disse que tinha um filho que estudava no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFBAIANO. O seu filho teve uma trajetória inicial de formação técnica e para “desespero” do Sérgio largou e foi fazer Filosofia. A justificativa dada pelo Sérgio foi muito interessante: “ele começou a se meter com estas coisas do Fora Temer”, ou seja, ele começou a participar do movimento estudantil. E realizou uma mudança que é muito comum na trajetória de alguns jovens que ingressam nos Institutos Federais: a de ter feito inicialmente uma escolha profissional precocemente e determinada pelas condições de vida e de reprodução da família; pela necessidade de ter que trabalhar e estudar. Assim, o filho do Sérgio começou com uma carreira técnica e migrou para o curso de Filosofia. Eu comentei que “talvez ele não vá ganhar muito dinheiro com a Filosofia” e nem ter as mesmas oportunidades de inserção no mercado de trabalho que, se supõe, teria na área técnica, mas que com certeza ao apoiá-lo, como pai, estaria ajudando a formar o seu filho em tempos muito difíceis, que requerem, em qualquer área, uma formação crítica e consciente. Acrescentei também que se ele vier a optar por ser professor de Filosofia que seja um bom profissional como deveria ser em qualquer outra área.

Na sequência começamos a falar do processo de expansão dos Institutos Federais no Brasil e o Sérgio - como muitos outros “Sérgios” espalhados pelo Brasil -, estava assustado com o que estamos vivendo em relação à perda dos direitos sociais. Imaginando - talvez como muitos pais - que “futuro” está sendo desenhado para o seu filho. A partir de sua própria experiência e saber reconhecia que esta situação decorre de um “golpe” que faz parte da nossa cultura política, mas que também encerra formas de condução das políticas sociais que não se configuraram como políticas de Estado, mas como políticas de governo. O que coloca a população, frente a cada ciclo de alternância do poder à mercê de uma insegurança profunda. E, particularmente, em relação aos Institutos Federais, no que tange a incerteza de que se esta expansão vai ter prosseguimento e se alcançará outros segmentos da classe da classe trabalhadora. A partir de uma fala quase saudosista dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) ele ressaltava como que essa expansão produziu efeitos junto às pessoas que ele conhecia. Nesse momento da conversa, Sérgio saiu de uma abordagem sobre a situação de seu próprio filho e falou sobre uma série de jovens baianas que tinham como único horizonte “sair do interior para sobreviver na capital aceitando trabalhar como doméstica”, ou seja, realizando

aqueles tipos de trabalho desprotegidos e, sobretudo, sem condições dignas para garantir a sua sobrevivência. Falou então: “hoje essas jovens não precisam mais vir para Salvador para trabalhar na casa de ninguém”. Não estava generalizando, mas falando daquelas jovens que ele conhecia e que agora poderiam abrir mão dessa trajetória, desse percurso laboral comum para muitas adolescentes, seja em Salvador, no Rio de Janeiro ou noutras cidades espalhadas pelo Brasil. Tudo porque elas vislumbravam a possibilidade de estudar amparadas pelas bolsas ofertadas pelos Institutos Federais, constituindo uma estratégia de sobrevivência e ao mesmo tempo uma oportunidade de formação técnica e profissional. Quando ele falou isso eu imediatamente me lembrei de uma palestra feita pela Professora Ana Elisabete Mota e pela Carmelita Yazbek³, lá na UERJ, analisando os efeitos da extensão dos programas de transferência de renda na vida de largas parcelas da população nordestina que vendiam sua força de trabalho a qualquer preço e sob qualquer circunstância e que passaram a negociá-la em outro patamar em função de serem beneficiárias de um programa social. A razão deste longo exemplo vocês irão perceber ao longo da exposição.

Esta história que o Sérgio contou é a história que, com certeza, muitas de vocês têm encontrado junto à população com a qual trabalham no ensino fundamental, na educação infantil, nos institutos federais – obviamente - e nas universidades públicas e privadas. Talvez seja até a história de algumas de vocês. Ela revela exatamente traços que são característicos da política de educação no Brasil, que são particulares de um país de capitalismo periférico e dependente. Onde o direito à educação não foi ainda totalmente universalizado e quando é acessado necessita de algum aparato assistencial dada às precárias condições de vida da população.

Agora, entrando na segunda parte da exposição, podemos considerar que o Brasil, historicamente, se inscreveu na dinâmica do capitalismo mundial de forma subordinada, de forma periférica, lidando com os desafios do processo de acumulação do capital a partir da mediação de interesses que são próprios e particulares da burguesia no Brasil - que também tem a necessidade imperiosa de valorizar seu capital -, mas o faz de forma integrada e subordinada aos interesses do grande capital internacional. Essa marca atravessa a história do Brasil e interfere decisivamente no que nós temos como desafio hoje no campo da política de educação. O fato de o Brasil ter se constituído desde a colônia como

³ Refiro-me aqui a Palestra sobre “Trabalho e Política de Assistência Social”, realizada na Faculdade de Serviço Social da UERJ na I Jornada Científica da Faculdade de Serviço Social da UERJ em 10 de novembro de 2015.

locus de produção de valores de uso integrado a um amplo e internacional processo de expropriação determinado pelos países de capitalismo central tornou a dinâmica da economia brasileira muito particular, embora com traços comuns ao conjunto de países latino americanos.

Florestan Fernandes (2005) ao analisar a particularidade do capitalismo no Brasil sublinhava que a “revolução burguesa” experimentada no país não foi a do tipo clássico, aquela que incorporou a classe trabalhadora no processo de dinamização das relações sociais de produção, sobretudo, através da universalização do trabalho assalariado e com algumas conquistas expressas no campo da proteção ao trabalho, na área da educação e na constituição de elementos culturais que propiciam a construção de uma identidade nacional. O que ele caracterizou como “revolução burguesa clássica” representou historicamente algo diverso do ocorrido aqui. Tratava-se de um conjunto de mudanças necessárias ao ingresso na fase de produção tipicamente capitalista, assentada na ampliação em larga escala do trabalho assalariado, processos de alternância do poder alicerçados em experiências democráticas - ainda que nos limites da democracia burguesa -, mas que representou, em alguma medida, certo grau de conquistas civilizatórias que, mesmo longe de enfrentar as desigualdades sociais, atingiu a maior parte da sociedade.

Este processo nós não vivemos. O nosso ingresso numa sociedade universalmente mercantilizada, ou seja, cuja produção está voltada centralmente para a produção de mercadorias visando à realização do mais valor se deu sem a maciça incorporação da população local, daqueles que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. Mesmo os ciclos de industrialização que nós vivemos, inicialmente a partir do processo de substituição de importações e depois a partir da constituição de um mercado interno, em algumas áreas voltadas até para a produção em larga escala articulada aos grandes monopólios internacionais, não representou a universalização do assalariamento da força de trabalho e, por extensão, dos direitos de cidadania; mantendo grandes contingentes, em sua grande maioria constituída pela população negra, fora do circuito de compra e venda da força de trabalho. Destarte, em todas estas fases nós não conseguimos experimentar um ciclo tipicamente burguês, no sentido clássico, de mudança das relações de produção e de trabalho, assim como de constituição de pactos políticos que incorporassem alguns dos interesses da classe trabalhadora. Neste sentido, as particularidades do que ele chama de “revolução burguesa no Brasil”, ao contrário, acentuou

a tendência de não universalização do trabalho assalariado sobre as bases de proteção comuns aos países centrais.

Deste modo, nos interrogamos sobre quais foram as reais necessidades sociais, políticas e econômicas de desenvolvimento de um amplo sistema educacional que atingisse a maior parte da população brasileira? O nosso sistema de educação durante muito tempo esteve sob a hegemonia da Igreja Católica, restrito a determinados segmentos sociais. Em parte com perspectivas de assegurar o letramento e a socialização do conhecimento da época entre aqueles que participavam de suas instituições de formação. Mas também como elemento catequizador, como um componente muito mais ideológico do que necessariamente pedagógico.

Embora mesmo sem ter no horizonte a constituição de uma efetiva política de educação, muito precocemente, nas legislações da área já se referia a um “sistema de educação” no país. Cabe considerar que as primeiras experiências mais consistentes de organização da oferta regular de ensino foram decorrentes de iniciativas regionais nos estados, não cabendo nenhum protagonismo à esfera do governo federal (ALGEBAILLE, 2009). Tampouco a formação de intelectuais requisitou a organização do campo da educação superior, sobretudo de uma estrutura universitária, particularmente em razão: da dinâmica de classes pouco desenvolvida em termos de disputas ideológicas, assim como de um Estado sem grandes requisições na esfera da dominação política pela institucionalidade burocrática; vindo a justificar a ausência de um aparato próprio formador de quadros intelectuais. A realização dos estudos superiores na Europa, particularmente em Portugal, supria as necessidades de formação dos poucos quadros que atuavam nas instituições estatais.

As primeiras experiências no campo da educação superior foram pontuais, apenas para atender determinadas necessidades muito específicas da vida social nas áreas de engenharia, de advocacia e de medicina. Fato determinante para compreendermos como que a política de educação se desenvolveu a partir das particularidades do capitalismo no Brasil, como expressão de um desenvolvimento no plano mundial profundamente desigual e combinado. Não se trata de tomar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil como um capitalismo atrasado ou subdesenvolvido, mas entender que este padrão de desenvolvimento dependente sempre foi funcional às necessidades de produção, acumulação e concentração do valor pelos países centrais.

Isso fez com que nos constituíssemos do ponto de vista das classes e de suas frações também de uma maneira muito particular. Nós não tivemos aquele período originário da acumulação primitiva que possibilitasse a produção de um excedente necessário ao processo de industrialização. Aqui, isto ocorreu a partir da apropriação de parcela do excedente vinculado à produção agroexportadora, particularmente à cultura do café, o que dava às oligarquias cafeeiras um forte poder político, mas ao mesmo tempo determinava a constituição de uma burguesia mercantil dependente das condições de exploração da produção do café e da dinâmica mercantil dos países centrais. Este elemento, segundo o próprio Florestan Fernandes (2005), se tornou o elo articulador dos processos de valorização do grande capital em suas relações com a economia do país, basicamente agrário e produtor de valores de uso oriundos da monocultura do café.

O capital excedente necessário para financiar a incipiente industrialização no início do século XX derivava de parte da apropriação do que era produzido pela economia agroexportadora, mas, sobretudo de uma acumulação interna da burguesia mercantil que negociava o café no exterior. Insuficiente para empreender um amplo processo de transformação das relações de produção para as bases que tipificaram as revoluções burguesas clássicas. Deste modo, se desenvolveu uma composição política classista que marca até hoje o campo da cultura política no Brasil, que combina elementos arcaicos e modernos no desenvolvimento do capitalismo no Brasil (OLIVEIRA, 2003). Os arcaicos vinculados às oligarquias que historicamente se mantém nos pactos de alternância do poder político e que se expressam até hoje num contínuo processo de renomeação de siglas partidárias e forças políticas. E modernos porque representam setores mais dinâmicos da burguesia, o que ocorreu desde o processo de mercantilização dos nossos produtos de exportação, passando pela burguesia industrial, de serviços e financeira, até chegar, nos dias atuais, ao agronegócio, mas sempre vinculados às necessidades de valorização do grande capital internacional.

Esse processo de forma alguma incorporou na sua trajetória as reivindicações e necessidades da classe trabalhadora, muito pelo contrário. Exatamente em função desta combinação é que a relação das classes dominantes com a classe trabalhadora sempre ocorreu por vias profundamente autoritárias, verticalizadas e excludentes. Portanto, a extensão dos direitos experimentados pelos distintos segmentos da burguesia, ou mesmo por frações da classe trabalhadora ligadas à estrutura da administração das cidades e à indústria de ponta, consolidadas ao

longo do processo de urbanização, não se colocou em nenhum momento para o conjunto dos trabalhadores.

A partir deste processo se produziu algumas das marcas da política de educação no Brasil. A primeira delas é que nunca tivemos um sistema de educação universal, mesmo nos níveis elementares. E assim tivemos que conviver, e ainda convivemos, com processos de expansão tardios. Aparentemente, ao nos atermos à história da educação no Brasil podemos observar um percurso cronológico de expansão dos níveis e modalidades da política de educação como se os mesmos fossem se ampliando a partir da sucessão de cada década, produzindo uma pressão para o alargamento dos níveis e modalidade subsequentes. Reputo aparente, em função de que esses ciclos de expansão - ainda que guardem uma proximidade com o quadro descrito-, obviamente só pode ser compreendido no contexto da luta de classes e das respostas formuladas pelo Estado. Não se trata de uma expansão mecânica, automática, mas que resulta de intensas lutas sociais e correlações de forças.

Outra marca também importante na recuperação desta trajetória é a relação entre o público e o privado na construção da política de educação. Até o início dos anos 60 - exatamente no debate sobre a ampliação das condições de acesso aos diferentes níveis e modalidades da política de educação - os grandes embates gravitaram entorno da natureza desta expansão: se pública ou se pública e privada. O Manifesto em Defesa da Escola Pública de 1959 expressa bem isso. E de certa forma as disputas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e de 1996 também, ainda que com distintas configurações e extensão do que passou a ser o campo da educação privada no Brasil (ALMEIDA, 2001).

As recentes contrarreformas também expressam estas tensões, colocando a necessidade de revisitarmos a história da política de educação no Brasil para compreendermos que o que nós hoje denunciemos como “processo de privatização”. E que, equivocadamente, por vezes nós demarcamos como um processo que se inicia na era neoliberal. O que não está correto! Esta marca é histórica, e precisamos entender como ela se expressou em diferentes momentos da trajetória da política de educação e quais as particularidades e dimensões que este processo tomou. Quando falamos do monopólio da igreja na condução do ensino estamos falando da consolidação da esfera privada sobre a pública, embora de um privado não mercantil nos primórdios. O que devemos compreender são as tendências deste processo de privatização ao longo da história, as feições distintas que

assumem e que se articula com a dinâmica do capitalismo em cada fase que experimentamos. Assim podemos identificar o quão particular assume esta dimensão em tempos neoliberais.

Outra marca importante diz respeito à vinculação da educação às necessidades da esfera da produção e da reprodução social, aos processos formais e não formais de educação do trabalhador. Toda a defesa que nós fazemos da educação até hoje, de alguma forma, no limite, é uma defesa da educação burguesa, de uma educação voltada para o mundo do trabalho, para o trabalho alienado. Precisamos estar atentos aos nossos discursos e práticas, posto que, em muitas ocasiões, incorremos em erros que são teóricos, que encobrem fortes componentes ideológicos quando voltados para a defesa da educação de forma genérica. Ou quando eliminamos as contradições de nossas abordagens, por exemplo, ao afirmamos que “não queremos formar para o mercado de trabalho”. Ora, se nós não queremos formar para o mercado, vamos formar para o desemprego? É contraditório, mas de certa forma é isso que estamos dizendo. Não se trata de que façamos uma defesa do mercado alinhada ao pensamento liberal, mas precisamos entender que o acesso à política de educação é uma das mediações históricas, concretas, necessárias à inserção da classe trabalhadora no mundo do trabalho. Ela determina certas perspectivas de acesso às condições de reprodução social e de sobrevivência de todas as classes e suas frações. Reconhecer isso exige situar a educação nos processos concretos da luta de classes em uma sociedade regida pela lógica da acumulação e não num campo abstrato no qual o acesso à educação não seja mediatizado pelos distintos projetos societários. Realizar este reconhecimento não significa que concordamos com a inserção no mundo do trabalho como horizonte da educação, mas não dá para negar, no âmbito dos nossos trabalhos e reflexões, que contraditoriamente nos inscrevemos como assistentes sociais nesta construção de forma cotidiana. A questão é como estes vínculos vêm sendo estabelecidos na luta de classes? Qual educação e para qual trabalho temos contribuído para reproduzir?

Tenho afirmado que hoje atuamos na política de educação - independentemente de nossa vontade e consciência - em processos institucionais de “instrução para o trabalho sujeito às condições de superexploração”. Vale destacar que a reversão deste processo não é algo que se resolva no âmbito da política de educação ou em qualquer outra política social, posto que tal tendência penetra todas as esferas da vida social que nos formam, ou melhor, que nos conformam a um certo tipo de

conformismo. Pois se trata de uma forma de sociabilidade própria do tempo histórico no qual vivemos. Superável apenas com a ultrapassagem desta ordem societária e não a partir de programas sociais e políticas sociais. O que não significa negar a importância das políticas, programas e projetos sociais na construção deste percurso, como possibilidade de construção da organização e luta política da classe trabalhadora.

A vinculação da educação ao trabalho precisa ser compreendida, primeiramente a partir dos fundamentos ontológicos desta relação, mas também das particularidades históricas que transformam a educação em escolarização burguesa, reduzindo a formação humana aos processos de instrução para o trabalho abstrato, para atender às necessidades da acumulação capitalista. Assim como o fato de que essa transformação não se efetiva de forma imediata, muito ao contrário, é mediatizada por amplos e distintos processos sociais. Não obstante, cabe ressaltar que esta vinculação talvez seja muito mais visível no campo das políticas de educação no Brasil do que nos países de capitalismo central. A relação entre educação e trabalho em nossa realidade talvez precise ser mais reforçada nos discursos e legislações educacionais do que em outros países em razão de que além de não ter se constituído em um direito universal – o que favorece instituir outros sentidos ao processo educacional nos países nos quais essa universalização foi alcançada –, por aqui os conformismos justificadores de tal situação recaem, invariavelmente, sobre a “índole dos pobres que não querem ou se esforçam em progredir no mundo do trabalho”.

A não universalização da educação como um direito social e subjetivo e o decorrente conjunto de pressões sociais voltadas para o alargamento das condições sociais de acesso e de permanência na educação escolarizada determinam outro marco da política de educação: a produção de formas diversificadas e diferenciadas e a não consolidação de um padrão homogêneo de acesso. Podemos observar como uma tendência no campo da educação básica, na educação superior e no ensino médio. Inexiste uma única forma de acesso que indique um padrão democrático e universal. Ainda que os processos de expansão mais recentes resultem de lutas sociais, acabam sendo institucionalizadas sem que se rompa com esta marca estrutural: a da diversificação e diferenciação das formas de acesso, ao contrário, e em alguns casos chega-se a aprofundá-la.

Cabe sinalizar que do ponto de vista da análise teórica do movimento real, tal marca revela sua funcionalidade no âmbito da política de educação e dela como espaço no qual a produção e a reprodução das desigualdades

educacionais corroboram com a reprodução das desigualdades sociais. Ao não garantir condições de acesso mais padronizadas e homogêneas a política de educação se inscreve na esfera da reprodução social como esfera atravessada pelas contradições das lutas sociais, campo de disputa pela ampliação do acesso que acabam se efetivando de modo não universal. Deste modo, ao passo que ela é uma das mediações historicamente produzidas de aproximação e ingresso no mundo do trabalho, também é através dela que se reproduzem as desigualdades que são necessárias ao mundo do trabalho e que dele decorrem, sobretudo considerando as particularidades da realidade brasileira, já assinaladas anteriormente. Contudo, exatamente por ser uma dimensão atravessada pela luta de classes o que resgatamos aqui está longe de ser um processo imediato ou mesmo mecânico.

Porém, inegavelmente, se produz na política de educação uma estratificação bastante perceptível. Tomemos como o exemplo a cidade do Rio de Janeiro. Lá existem 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que divide o município em 11 regiões. Assim os profissionais da educação que trabalham numa escola no bairro de Santa Cruz na Zona Oeste da cidade não dispõem das mesmas condições e realidade institucional de quem trabalha em uma escola em Realengo, na mesma região da cidade. Trabalhar em uma escola na Ilha do Governador não é a mesma coisa que trabalhar em uma escola na Tijuca, na zona norte. Trabalhar em uma escola na zona sul não é a mesma coisa que trabalhar em outra escola da zona sul se uma fica numa favela como o Vidigal ou a Rocinha. E assim a política vai sendo estratificada territorial, educacional e culturalmente.

Ao deslocarmos essa observação para o campo da educação superior tal tendência também se manifesta. Estamos formando intelectuais de um determinado tipo nas universidades públicas, sobretudo federais e estaduais, formamos outro perfil de intelectual nas universidades públicas federais criadas a partir da expansão do **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**, formamos outro tipo de intelectual nas universidades privadas, nos Centros Universitários, assim como nas faculdades isoladas e a partir dos cursos organizados na forma de Educação à Distância (EAD). Isso não é resultado de nenhuma perversidade produzida por alguém que sentou atrás de uma mesa no ministério e disse: “vamos fazer isso de propósito”, embora eu não duvide que o Temer fique pensando isso a maior parte do tempo dele, nem o nosso ministro da educação com a valiosíssima assessoria do Alexandre Frota. Brincadeiras a parte, o que quero destacar é que estamos tratando de

processos que resultam de pressões por ampliação do acesso protagonizadas pelos movimentos sociais, mas que sócio e institucionalmente foram apreendidas e respondidas ao longo dos últimos anos de forma recortada, fragmentada e focalista, integrando a dinâmica de desenvolvimento da política de educação sem qualquer perspectiva de ruptura com estes traços estruturais aludidos ao longo de minha exposição. Elas expressam certo grau de conquista e avanço, ainda que limitados, e que são mantidos não como direitos universalizados, mas apenas enquanto ainda permanecem funcionais às condições gerais de reprodução e acumulação do grande capital em uma sociedade com as características como a nossa.

Outro traço marcante desta política é o autoritarismo. Nossa escola ainda é profundamente autoritária, seja na manifestação das violências simbólicas que fazem parte de seu cotidiano, seja na desconsideração dos sujeitos que protagonizam o processo educacional. Ela participa, com todas as suas contradições, dos processos institucionais que forjam a “invisibilidade” daqueles que materializam a diversidade da população brasileira: os negros, as mulheres, as comunidades indígenas e quilombolas. Não temos ainda um sistema educacional que reconheça estes segmentos da população da classe trabalhadora como sujeitos de direitos como sujeitos produtores de uma cultura particular, porque esse reconhecimento não se forjou na sociedade como um todo. E na educação constituem segmentos que historicamente foram excluídos tanto dos padrões formais de acesso como dos processos decisórios. Todas as conquistas nesta direção, não só no campo educacional, mas particularmente nele, resultam de processos de enfrentamento da condição de subordinação social, econômica e cultural empreendidos pelos movimentos sociais. Porém, mesmo sendo resultado de formas históricas de enfrentamento tais conquistas gozam ainda de um baixo grau de institucionalidade, em parte como decorrência da forma fragmentada e pontual com que a política de educação a incorpora. Principalmente em virtude de que é alcançada através de programas, projetos e ações, não necessariamente como um componente integrado ao desenvolvimento da política. Tanto que sua institucionalidade oscila, variando de acordo com a proposição e implantação de determinados programas, projetos e conteúdos. Não é incomum termos uma legislação que garante um determinado conteúdo num governo e no seguinte vem outra legislação e destitui aquele conteúdo, ou ele fica assegurado apenas na legislação complementar sem que de fato se constitua em um conteúdo integrante de uma determinada concepção de educação pública.

A última marca da política de educação no Brasil é a sua vinculação aos processos de construção da identidade nacional (último aspecto que eu queria ressaltar nesta parte da exposição). A compreensão da educação como uma função do Estado, expressa desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lá nos anos de 1920, já apontava a necessidade de a educação cumprir um papel importante na construção de uma identidade nacional. Só que esta identidade nacional era branca, urbana, masculina, ou seja, não era uma identidade que expressasse a diversidade étnica, racial, de gênero e, sobretudo, de classe da população do país. A busca por uma “identidade nacional” encobria os traços excludentes de constituição da classe trabalhadora no Brasil. Então como construir uma identidade nacional a partir de uma educação pública que não reproduza esses padrões de dominação? A questão é que mesmo esta função do sistema educacional já não é um propósito que se coloca na atualidade sobre as mesmas bases, sendo substituída por outras concepções e perspectivas ideológicas. A “identidade do povo” foi subsumida aos desafios culturais de uma sociedade profundamente desigual e a busca pela identidade se metamorfoseou na intenção de formar um novo tipo de trabalhador, sintonizado às exigências de um mundo em profundas mudanças, agora “globalizado”, transitando de um “cidadão brasileiro” para um “trabalhador num mundo sem fronteiras”.

A educação para o “mundo globalizado” passou a se constituir em um ponto central da agenda de discussões após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no contexto de expansão neoliberal e de hegemonia do capital financeiro. Assim a “globalização” escamoteou ideologicamente as necessidades da acumulação em uma quadratura histórica na qual se iniciava uma nova fase da crise de acumulação. Assim a pergunta que nos cabe é outra: qual é o lugar, ou melhor, qual é a função da política de educação hoje no circuito do valor diante da agudização da crise do capital?

Primeiro vou caracterizar para vocês esse circuito do valor. O tomamos como o processo que engloba as distintas fases da reprodução ampliada do capitalismo, ou seja, do contínuo processo de valorização do capital investido pelas diferentes frações da burguesia através da apropriação do tempo de trabalho excedente dos trabalhadores produtores de mercadorias. Temos então que o processo de valorização só se realiza na medida em que se explora o trabalho daquele que produz a riqueza social seja na sua forma tangível ou não. Isto se dá de tal modo que no valor da mercadoria, quando ela entra no circuito da troca, esse valor expresse

uma parte relativa ao tempo de trabalho necessário - que se constitui do valor necessário para repor o que foi consumido na produção: insumos e a própria força de trabalho – e outra que é o tempo de trabalho excedente, apropriado privadamente pelo capitalista. Esta é a forma concreta que a burguesia dispõe para aumentar o capital investido. Seja a burguesia financeira, a de serviços ou a mercantil, cada uma delas depende, em última instância do valor produzido pelo trabalhador produtivo acionado pelo capital industrial.

Deste modo, quando tratamos do processo de produção capitalista, de um processo de valorização, nós estamos falando da apropriação de uma capacidade de trabalho para além do tempo que ela necessita ser utilizada para a produção das mercadorias e repor todos os custos de produção. Assim o modo de produção típico da sociedade capitalista é determinado pela acumulação incessante que, por seu turno só é possível se continuamente este tempo de trabalho excedente aumentar. Daí a necessidade que o capital tem de se apropriar cada vez mais de um tempo de trabalho que o trabalhador realiza na esfera da produção e para o qual ele não recebe nenhuma parcela em troca. Trata-se, portanto, de uma equação que não é muito difícil de ser compreendida: para valorizar o capital tem-se que diminuir o tempo necessário de trabalho para aumentar o tempo de trabalho excedente. Esta dinâmica vem caracterizando uma luta histórica entre as classes fundamentais. As formas de fazer isso são várias, transitando historicamente de processos que tendem a transformar a extração da mais-valia absoluta em relativa.

Contudo, o que vivemos hoje é um novo estágio do processo de expropriação que incide sobre a parcela do tempo necessário que retorna a curto e longo prazo para o trabalhador. Esta expropriação tem se dado através do rebaixamento salarial, da flexibilização das relações de trabalho e da punção do fundo público pelo capital, uma vez que se trata de uma nítida diminuição do valor investido em políticas públicas, ou seja, do valor que é subtraído da força de trabalho pelo Estado via impostos e taxas. Destarte, ao se diminuir a participação do Estado no financiamento da reprodução da força de trabalho diminuem os direitos sociais, o acesso à educação, à saúde e à assistência social entre outros. Muitos deles deixam de ser ofertados na forma de serviços públicos e passam a ser ofertados apenas para quem consegue pagar, na forma de mercadoria. Também neste novo estágio de expropriação de direitos observamos o comprometimento da própria poupança do trabalhador, ou seja, daquilo que dele é taxado como

parte do valor produzido pelo tempo necessário de trabalho, mas que lhe é devolvido futuramente na forma de aposentadoria e outros benefícios, ou seja, na forma de uma renda que necessitará quando envelhecer e não mais for produtivo. As propostas de alteração das atuais regras previdenciárias significa que cada trabalhador vai ter que trabalhar por mais tempo para usufruir dessa poupança compulsória. Considerando a média da expectativa de vida da população muitos talvez sequer usufruam desse direito, ou apenas acessem parte deste fundo, em razão de que ele tem sido apropriado acentuadamente de forma privada e mercantil, se inscrevendo como um dos elementos de sustentação do próprio circuito do valor sob a hegemonia do capitalismo financeiro.

Chamamos a atenção de vocês para o fato de que todas estas formas de expropriação incidem sobre o trabalho, em particular sobre as parcelas do tempo necessário de trabalho que são restituídas ao trabalhador na forma de salário, serviços e benefícios. Posto este quadro, cabe considerar que pensar a função da política de educação no circuito da valorização é entender que ela é uma das formas de preparar os jovens e os adultos para o mundo do trabalho. Reconhecer que a política de educação, embora seja parte das estratégias de intervenção organizadas pelo Estado, é também resultado da luta de classes. Resposta do Estado às expressões da questão social eivada de contradições porque é ao mesmo tempo mecanismo de controle das formas de vida e de reprodução da classe trabalhadora, mas também uma mediação histórica dos trabalhadores terem acesso a determinados direitos sociais numa sociedade capitalista, em particular à educação escolarizada e à cultura.

Não obstante, podemos afirmar que esta política tem uma função importante que é a de preparar técnica e intelectualmente a força de trabalho para atuar nas esferas da produção e da reprodução social, mas prepará-la, hoje, diante do quadro exposto, para os novos contornos das condições de superexploração no qual nos encontramos. E como isso se dá? Sob o prisma ideológico, tem se produzido um consenso em torno da necessidade de acelerar os processos formativos a partir do desenvolvimento de projetos e programas educacionais orientados pela teoria do capital humano. O que justifica a ênfase dada aos paradigmas da empregabilidade e do empreendedorismo como horizontes para se educar o trabalhador para o trabalho incerto, para o trabalho inseguro, ou seja, para o trabalho precarizado. Além de modificar o tempo social investido

na formação do trabalhador, ou seja, na diferenciação e qualificação do trabalho como trabalho simples e como trabalho complexo.

Fazendo uma análise das principais propostas governamentais nos últimos anos podemos observar que de fato isso tem se dado a partir do crescimento da modalidade EAD, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Programa Nacional Mulheres Mil e de uma série de programas que a política de educação tem desenvolvido de forma a aligeirar o processo de formação. Como também vem ocorrendo nas universidades públicas, nas quais se observa o aumento do número de disciplinas que incorporam a metodologia da educação a distancia a fim de reduzir o tempo destinado à educação presencial, impactando negativamente nos percursos e as experiências de elaboração intelectual no âmbito da graduação. E, mais recentemente na reforma do ensino médio e na aprovação dos itinerários formativos que flexibilizam e fragilizam a formação dos jovens da classe trabalhadora.

Mas não é apenas do ponto de vista ideológico que a educação vem cumprindo sua função no circuito do valor, mas também do ponto de vista das alterações dos conteúdos necessários ao processo de distribuição dos trabalhadores na esfera da produção e da reprodução social, ou seja, do tempo de investimento social que se expressa no valor da força de trabalho, na formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo. Aquela estratificação sobre a qual eu mencionei é também afetada pelo atual processo de expropriação. Lembrem que eu me referi ao lugar do profissional formado por uma universidade pública de ponta e o lugar do profissional que teve uma formação mais precária? Na base da pirâmide educacional brasileira se localizam os estudantes que começam e não concluem o ensino fundamental e na ponta superior aqueles que conseguem concluir a pós-graduação em todos os seus níveis. Esta é uma das formas de a política educacional ser funcional às requisições de formação para o mundo do trabalho precarizado. A evasão não é uma anomalia em um país que reproduz desigualdades sociais e econômicas a partir da mediação do sistema educacional, ela é uma componente estrutural de sustentação dessas desigualdades.

Nos Institutos Federais isso tem se manifestado através de situações nas quais alguns jovens começam a viver um processo de sofrimento decorrente da pressão de uma vida escolar inteiramente nova que é potencializada por toda aquela expectativa familiar quanto ao ingresso, geralmente do primeiro membro da família, numa instituição educacional federal. É muito comum ouvirmos depoimentos dos alunos afirmando que

“esta escola não é para mim”, quando historicamente esta escola foi feita para ele, mediante um alargamento das formas de acesso de uma política pública não universal. Mas aí está a contradição: ela foi feita para ele sim, mas talvez apenas para permanecer por um tempo determinado. Enquanto que estruturalmente essa, dentre outras instituições educacionais, encontra-se organizada de forma que ao longo ou ao final do processo formativo ele e parte da sociedade “aprendam” ou “aceitem” que “aquela escola não foi feita para ele”. Um discurso que tem se tornado recorrente por parte de largos segmentos de professores que pensam o acesso a esta modalidade da educação de forma mais elitizada, assim como por vários alunos que passam a questionar sua “capacidade” de dar conta das novas exigências formativas. No fundo, se reproduz uma estrutura educacional excludente que na prática reitera o discurso de que aquela escola foi feita para que jovens como “ele” percebam que seu lugar na estrutura social não será alcançado por essa via.

Ressalto mais uma vez, que não se trata de uma intenção “maquiavélica”, mas sim do resultado das práticas sociais históricas concretas, que apesar de significativas e objetivas conquistas não reverteram uma estrutura profundamente desigual no campo educacional. Por que este exemplo é importante? Porque nós operamos neste lugar. Este é o nosso grande desafio. A política de educação tem uma função estratégica nos processos de distribuição dos trabalhadores na esfera da produção e da reprodução social. Embora ela não seja a única mediação existente, ela objetiva processos importantes do ponto de vista da formação cultural, técnica e de difusão ideológica.

Soma-se a este quadro o fato de que a política de educação, pelas particularidades da relação entre as esferas pública e privada no Brasil, e em especial neste campo, vem se constituindo numa modalidade de realização de excelentes negócios. Ela historicamente sempre foi um campo para dinamizar a economia, como várias outras políticas em decorrência do montante que mobilizam do fundo público. Este debate foi feito de forma brilhante pelo professor Gaudêncio Frigotto (1993) quando tratou da “produtividade da escola improdutiva”. Compreendemos que toda política social tem uma função ideológica, cumpre uma função política, mas também tem uma importante dimensão econômica, visto que só passou a existir historicamente com a apropriação, por parte do estado, de parte do valor produzido pelo trabalhador na forma de fundo público.

Obviamente que o fundo público não só tem sido atingido pelo processo de expropriação que se encontra em curso, como se constitui

no seu principal foco. Devemos observar que ele não está diminuindo de valor do ponto de vista do lugar de onde está sendo retirado, o trabalho necessário, ele está diminuindo de valor na outra ponta, no seu destino, ou melhor, para onde ele deveria ir: o financiamento público das políticas públicas e, conseqüentemente, dos direitos sociais.

Desta forma, o recente processo de ampliação do acesso à educação superior ao passo que assegurou - não universalmente - o acesso de novos segmentos sociais às instituições de ensino superior, o fez subordinada aos processos de ampla mercantilização da vida social, em particular dos chamados serviços sociais. Assim parte do fundo público vem sendo destinado para programas como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), assim como se tornou uma das principais fontes de expansão de grandes conglomerados educacionais como a Kroton e a Estácio de Sá, que contam, neste caso, também com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para financiar suas aquisições expansionistas. Parte do fundo público que financia o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) acabou migrando para o ciclo de valorização do capital destes conglomerados, através de recursos geridos pelo Sistema “S”, sem nenhum mecanismo de controle por parte dos trabalhadores.

Assim a educação se constituiu em um nicho de valorização do capital sob a aparência do investimento na formação para o trabalho. A diversidade deste campo nos alerta para o fato de que não estamos tratando apenas da formação para o trabalho produtivo, pois boa parte, quase 70% da população economicamente ativa não se insere na esfera produtiva, ela participa das esferas de realização ou de distribuição do valor, que engloba todo pessoal do comércio, da propaganda e do telemarketing, além de nós trabalhadores das políticas sociais, respectivamente. A partir da fase monopolista do capital observamos um expressivo aumento do quantitativo de trabalhadores nestes setores. Constitui, portanto, uma tendência histórica do capitalismo que no Brasil não é diferente. No entanto, quanto mais aumenta a participação de trabalhadores na esfera da reprodução ou na realização da mais valia, também aumenta a parcela da mais valia que é necessária, como alíquota parte a ser distribuída para outras frações da burguesia como forma de “valorizar” o capital da burguesia mercantil e de serviços, além do da burguesia financeira. E como o valor excedente só é produzido na esfera da produção (tangível ou não) para que a lógica da acumulação incessante permaneça é fundamental que se aumente não

só a produtividade do trabalho, mas também se realize novos ciclos de expropriação que incidem sobre os meios de vida dos trabalhadores. Por esta razão estamos diante de um desafio histórico que é o da realização do valor a partir de um conjunto cada vez maior de trabalhadores improdutivos que dependem diretamente da produção de valor excedente por um conjunto cada vez menor de trabalhadores produtivos. Isso é uma questão crucial na dinâmica do capital, constituindo-se em um dos fatores determinantes das crises do capitalismo.

Cabe destacar que parte destes trabalhadores que atuam na esfera da circulação, na realização da mais valia, tendencialmente estão se inserido nesta esfera através de trabalhos extremamente precarizados e, sobretudo, através do trabalho informal. Quando nós sairmos daqui desta palestra todas vocês irão procurar algo para lanchar. Irão comer um cachorro quente, tomar um refrigerante, comprar um doce de um ambulante, ou seja, iremos nos deparar em algum momento com um desses trabalhadores aos quais acabei de referir. Lá no Rio de Janeiro quando se entra no trem já nos deparamos com uma enorme oferta de bens de consumo, não precisa nem ir ao supermercado em busca da melhor oferta, pois ela se encontra ali ao seu alcance já no meio de transporte. Basta entrar no trem e fazer as compras do dia. E toda semana tem uma nova mercadoria em oferta. E a explicação é muito simples: “foi porque tombou” o caminhão de salaminho, ou “tombou” o caminhão de biscoito e por aí em diante. Esta é a expressão de parte da esfera da circulação em um país de capitalismo periférico e dependente. Assim quando o trabalhador desempregado do trem se pendura no cabo USB para dizer que não arrebenta, ele está ali da maneira mais precária possível realizando a mais valia de uma multinacional cuja mercadoria não foi produzida no país sede, mas na China onde o valor da força de trabalho é baixíssimo. O professor Francisco de Oliveira (2003) expõe de forma densa, com os argumentos sustentados pela teoria do valor-trabalho, como esse processo de produção e realização do mais valor integra economias tão diferenciadas em escala mundial. O texto ao qual me refiro é bem conhecido de vocês: “O Ornitorrinco”.

É para esta superexploração que nós temos produzido consensos a partir dos processos formativos flexibilizados e aligeirados. Aqueles trabalhadores informais que estão ali no trem, que estão vendendo o salaminho do caminhão tombado são os mesmos que ingressaram no ensino fundamental, passaram por sucessivos processos de retenção e saíram da escola antes de sua conclusão. Ou que até concluíram

o ensino fundamental e médio, mas não conseguem vender sua força de trabalho formalmente. Aquele trabalhador que vai até a nossa casa para consertar o aparelho de ar condicionado, consertar o ventilador ou o computador, talvez até ele tenha passado por um curso do Instituto Federal, mas trabalha por conta própria, virou “empreendedor”. Talvez tenha passado por um curso de formação de curta duração até ter uma inserção precarizada no mundo do trabalho.

Mas não podemos restringir o alcance desse fenômeno aos trabalhadores não especializados, muitas das assistentes sociais que atuam na política de assistência social hoje ingressaram nesta esfera através da venda de sua força de trabalho via pregão eletrônico. Parte delas, muito provavelmente, experimentou um processo formativo aligeirado, fundamental para a produção do excedente de força de trabalho especializada. Conforme destacamos não se trata de uma vinculação mecânica e fatalista, mas resultante de contradições e particularidades que são próprias da política de educação e da própria dinâmica das classes. Por que da dinâmica das classes? Porque parte deste processo de expansão mais recente articulou na mesma proposta de expansão, projetos educacionais oriundos do Sistema “S” e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A política de conciliação de classes do Partido dos Trabalhadores (PT) impulsionou a consolidação da burguesia de serviços educacionais no mesmo processo em que ampliou o acesso à educação para segmentos da classe trabalhadora alijados da educação escolarizada. A política de educação se movimentou a partir de contradições importantes que fez com que esta expansão contasse tanto com a adesão ideológica da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de vários movimentos sociais como também do empresariado aglutinado no movimento Todos Pela Educação, mesmo defendendo concepções de educação bem distintas.

Estamos abordando um processo que expressou uma correlação de forças entre diferentes extratos da burguesia e da classe trabalhadora. Mas que não se expressou o tempo todo como um antagonismo de classes, mas como um processo que envolve composições e negociações interclassistas que concorreram, até certo ponto, na direção da expansão do acesso à educação. E que vai se expressar através de contradições como aquelas que estavam presentes na fala do Sérgio sobre o quanto significou pra ele a expansão da rede dos institutos federais, ainda que com suas limitações e seletividade. Quantas ex-alunas são hoje professoras nas melhores universidades públicas do Brasil, mas foram alunas de universidades

privadas e tiveram que exercer a docência primeiro em instituições de Educação à Distância como forma de sobreviver até realizar o sonho de ingressar numa universidade pública.

Esta expansão se forjou a partir de contradições sim, mas aponta uma tendência não universal, privatizante e precarizada. Hoje temos um grande desafio que é pensar esta expansão a partir do vertiginoso crescimento da EAD. Como vamos lidar com a formação atualmente de 70% das assistentes sociais oriundas dos cursos de EAD? Eu não estou falando apenas do “precário direito” mediado pelo mercado. Estou indagando sobre o que vamos fazer com isso, do ponto de vista da defesa do nosso projeto profissional e de educação. Vamos ignorar? Colocar a poeira debaixo do tapete? Nós não podemos deixar de pensar isso. Não podemos ignorar os efeitos, também contraditórios, dessa expansão desigual, focalista e diversificada, nas condições de vida da população, daqueles que nós atendemos e que vocês conhecem melhor do que eu, porque é o público com que vocês trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E para entrar na última parte desta exposição interrogo: quais são os desafios para o trabalho da assistente social nesse contexto? Primeiro, nós estamos falando de uma política de educação que não vai ultrapassar nos próximos 20 anos, por conta da Emenda Constitucional 95/2016, as bases orçamentárias que nós temos hoje e que já são insuficientes. Deste modo, nós temos que pensar que esse ciclo de expansão do acesso à educação experimentado e equivocadamente denominado, do meu ponto de vista, de processo de “massificação”, “universalização” ou “democratização”, na verdade foi uma expansão precarizada, segmentada e longe de ser não universal. É complicado falar em processo de democratização do acesso em um país com uma cultura política profundamente autoritária. A democratização do acesso não pode ser tomada simplesmente como um aumento do número de vagas. A democratização implica a ampliação da participação na gestão da política e das instituições educacionais, assim como o reconhecimento do outro, sobretudo do outro como sujeito político. Por isso afirmo que vivemos um ciclo de “expansão” desigual, mas que produziu efeitos concretos nas condições de acesso de alguns segmentos sociais.

Percebo isso cotidianamente na sala de aula, frente ao perfil das estudantes que ingressam hoje na universidade. Identificamos isso

na realidade das famílias, nos horizontes culturais que se alargam para algumas delas, mas não para todas. Porém é uma expansão precária, pois ela tem sido organizada através de programas, de projetos e não estruturalmente, portanto, condicionada às alternâncias governamentais. Depende de condições de financiamento e de negociações entre vários sujeitos políticos e entes governamentais. Além de que parte desta expansão está só na proposição ou no “esqueleto”. Vocês sabem do que eu estou falando: prédios inacabados e que nem se traduziu ainda em aumento efetivo de vagas. Como também não se consolidou ainda em termos de contratação de quadros técnicos.

Parte desta expansão tem se dado a partir da lógica de programas, revelando tendências que são próprias ao neoliberalismo como a seletividade e a focalização. Essas são questões importantes porque incidem diretamente no nosso trabalho, por isso que nós tivemos a ampliação do mercado de trabalho na área de educação, exatamente porque a expansão não foi universal, mas sim seletiva e focalista. Exigindo, portanto, mediação técnica e profissional por parte do serviço social para qualificar e subsidiar na definição das diferenciações entre quem ingressa e quem não ingressa com o suporte das modalidades de auxílios e bolsas que necessitam para se manterem. As diferenciações não cessam no ingresso, elas se reproduzem ao longo de um processo formativo que se torna bastante diferenciado, seja do ponto de vista técnico, científico e cultural. Pois as instituições educacionais não superam essas diferenciações, ao contrário, por vezes as acentuam impondo graus distintos de sofrimento e internalização aos alunos.

Este processo de expansão representou mudanças significativas na área de educação indubitavelmente, contudo não de forma homogênea em relação aos seus níveis e modalidades e nem de forma a caracterizar uma universalização do acesso à educação. Temos que considerar também as diferenciações regionais. Estas expansões na região Norte produziram certos efeitos, no Sudeste outros, no Rio de Janeiro, em São Paulo e Minas Gerais os efeitos foram completamente diferenciados em alguns aspectos. Por conta dela não alterar as desigualdades regionais existentes e até em razão delas, a ampliação do acesso produziu efeitos culturais, econômicos e simbólicos bem diferenciados. Cabe destacar que a nossa inserção profissional decorrente desta expansão também foi determinada por estas tendências.

Nós assistentes sociais da educação nos inserimos em diferentes níveis e modalidades, mas não temos uma regulamentação específica sobre esta inserção que tenha um alcance nacional. Assim no plano da educação

básica, por exemplo, ela está muito relacionada às particularidades de cada município, assim como do estado ao qual o município pertence. Comparativamente a quantidade de assistentes sociais de Limeira é proporcionalmente maior do que a quantidade de assistentes sociais no Rio de Janeiro se levar em conta o quantitativo geral de profissionais e o tamanho da rede educacional, embora em termos absolutos o Rio de Janeiro tenha numericamente mais assistentes sociais. Por outro lado é grande a quantidade de assistentes sociais em João Pessoa, sendo numérica e proporcionalmente maior do que a do Rio de Janeiro que tem a maior rede pública da América Latina. Então estas desigualdades também vão se expressar nas possibilidades de trabalho e vão se manifestar no conjunto de requisições que são tradicionais ao trabalho de assistentes sociais, mas que possuem suas particularidades na educação, na forma como vamos atuar sobre os modos de vida da população.

Eu não estive presente nos vários os grupos conforme já salientei, mas como eu sou bem informado já soube das polêmicas ocorridas em vários deles. Muitas se manifestam na crítica às famosas requisições para lidar com situações de conflito e de indisciplina. Os mecanismos de controle sobre os modos de vida da população, que caracterizam o campo de mediações socioinstitucionais no qual a profissão é requisitada a atuar historicamente, vão desde a indisciplina até o trabalho que realizamos com as famílias na área de educação. O que não significa que os transformemos em objeto de trabalho e nem em horizonte de nossos pores teleológicos. Mas cabe considerar que as bases ideológicas de suas requisições grassam nas diretrizes internacionais para a educação dos países de capitalismo periférico e, na esfera da vida cotidiana, soa apenas como “demandas individuais”, ainda que mediadas pelas particularidades dos programas e projetos regionais.

Nós não podemos ficar até o “20º Fórum” discutindo o quão equivocada é a requisição institucional de “trabalho de assistentes sociais no controle da disciplina”. Porque esta requisição vai ser sempre reposta como componente de controle das chamadas “classes perigosas”, porque é da natureza da função ideológica que justifica nossa contratação no campo escolar numa sociedade tão profundamente desigual. Ninguém vai contratar uma assistente social para materializar o Projeto Ético Político ou visando consolidar um processo de emancipação humana. Este é até o nosso propósito, mas não seremos contratados por esta razão. Quando eu elaborei o parecer sobre os projetos de lei que criam o Serviço Social na educação a pedido do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) - e isso

já tem mais de 10 anos-, a maioria justificava a necessidade de se contratar assistentes sociais para “dizer para a família que ela precisa acompanhar os estudos do filho”, que ela “tem que ser responsável”, que ela “tem que ser participativa e proativa”, ou seja, para regular seus modos de vida. O que não é diferente nas políticas de assistência social e de saúde, porque se trata de uma particularidade do lugar da profissão na reprodução das relações sociais (IAMAMOTO E CARVALHO, 1996).

Evidentemente que não concordamos com esse vetor para o trabalho profissional, mas esta requisição é a que tem sido justificadora de nossa contratação em um ciclo de expansão do acesso à educação que é desigual, portanto não universal. Assim como as investigações sobre os níveis de pobreza permanecem nos situando no âmbito do manuseio de variáveis empíricas sobre as condições sociais e econômicas da população. Esta é uma das bases sobre as quais se assentam as requisições de atuação profissional frente aos novos mecanismos institucionais de garantia do acesso e da permanência em vários níveis e modalidades da política educacional. Dado o caráter contraditório dessas práticas a categoria profissional, por algum tempo, ainda vai ter de manter esta relação de “amor e ódio” com os mecanismos de análise socioeconômica, porque elas são ao mesmo tempo a via de visibilidade e materialidade de nosso trabalho no âmbito desta política na atualidade, embora ela ocupe boa parte do nosso tempo de trabalho e seja responsável pela rotinização do mesmo.

Desde os anos de 1990 vivemos diferentes ciclos de expansão da educação escolarizada, decorrentes das lutas sociais pelo direito à educação, protagonizadas por vários sujeitos políticos, como pelas respostas organizadas pelo Estado. Devemos compreender que alguns programas sociais de transferência de renda como o “Bolsa Escola” e depois o “Bolsa Família”, assim como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e ainda a socioeducação, representaram, para determinadas camadas da população, uma efetiva ampliação dos horizontes educacionais. Parte dessas famílias não possuíam percursos de vida vinculados à educação escolarizada. Não fazia parte de sua cultura na medida em que essas famílias foram obrigadas desde cedo a dedicarem o maior tempo possível de suas vidas para sobreviver em condições muito precárias.

O que observamos hoje é que este processo de ampliação não representa uma variável crescente e capaz de reverter tanto as desigualdades sociais como educacionais. A razão é simples e perversa: a modernização das relações de produção capitalista no Brasil, conforme já destacamos,

não se deu numa espiral civilizatória, ao contrário. Experimentamos esses ciclos de expansão já num contexto em que o capitalismo não apresenta mais nenhuma capacidade civilizatória, ao contrário. Esta realidade nos afeta inclusive, como trabalhadores das políticas sociais, pois muitos precisam ter dois ou três empregos para sobreviver, num quadro de superexploração da força de trabalho, seja pela diminuição dos valores do financiamento do fundo público, pelo achatamento salarial, pela perda dos nossos direitos vinculados ao trabalho como pela perspectiva de trabalhar muito mais tempo do que se tinha como expectativa. Assim esta realidade econômica nos atinge duplamente, seja em relação à população com a qual atuamos, seja na condição de trabalhadores.

As expansões recentes também ressaltaram as dificuldades que são inerentes a esta política, tais como as dificuldades no processo ensino-aprendizagem. A política de educação sofre de um mal congênito: milhares de estudantes passam anos e anos nessa política e permanecem analfabetos funcionais. Temos formado também intelectuais que não possuem a capacidade elaboração a partir do pensamento abstrato. Longe de nós aqui tentarmos responsabilizar os alunos. Trata-se, na verdade, de um determinado projeto de formação ou, melhor dizendo, de adestramento. Esse problema não é um problema restrito ao setor pedagógico, ou do professor na dinâmica das instituições educacionais. É antes de tudo problema da política de educação numa sociedade que educa para determinados consensos. E como trabalhadores desta política ele deve se constituir em um problema nosso. Não nos referimos a realização de ciclos de leitura ou desenvolvimento de novas tecnologias, não é disso que estamos tratando. E sim colocarmos no horizonte de preocupação com a política educacional na atualidade que ela sequer garante o básico, em termos de formação para o trabalho simples que é aprender a ler e escrever.

E para encerrar o tema eu vou situar algumas questões que nos encontramos, nas nossas capacitações e na condução de nossas pesquisas temos discutido com as assistentes sociais e demais profissionais da educação e que, talvez, possa ser o mote do nosso debate ou sirvam para vocês discutirem com as demais companheiras quando retornarem ao trabalho. Em primeiro lugar aponto o desafio de enfrentarmos teoricamente a famosa “questão social”, que no Serviço Social tornou-se um fetiche. Já não basta a afirmação de que estamos trabalhando com as expressões da questão social na escola. Temos observado que sob esta expressão cabe desde a “questão comportamental” dos alunos até o conjunto de

“problemas” que são objetivos e relativos às condições de vida da classe trabalhadora. A questão social decorre da contradição capital-trabalho, ela é expressão de um processo de politização da classe trabalhadora, ou seja, do enfrentamento político das condições de sua exploração. Portanto, tem em sua gênese e desenvolvimento um componente político. É a partir desta dimensão política que o Estado produz ações estratégicas de enfrentamento das expressões da questão social através de políticas sociais e, conseqüentemente, da contratação de determinados intelectuais para operar na esfera cotidiana mecanismos de controle político e ideológico. Então não devemos apenas “olhar” para como a “questão social adentra a sala de aula e a escola” como comumente ouvimos. Nosso trabalho é parte das estratégias de enfrentamento da questão social nos espaços sócio ocupacionais, nós somos agentes do Estado nesses espaços. Destarte, o nosso trabalho é expressão destas contradições. Ele é parte da materialização destas estratégias. Assim a política de educação, o trabalho realizado nos Institutos Federais, o trabalho nas creches, o trabalho junto aos movimentos sociais, todas as possibilidades de realização de nosso trabalho, assim como todo o aparato socioinstitucional no qual se inscreve, são mediações concretas, objetivações históricas de formas sociais de enfrentamento das necessidades sociais por parte do Estado de modo que as fragmente institucionalmente, e que na esfera da cotidianidade ela se apresente como uma demanda individualizada.

O nosso trabalho é expressão de formas historicamente construídas de enfrentamento da questão social, mas que aparecem no cotidiano na forma aparente de “demandas dos alunos”, “demandas da população”. Temos o desafio teórico, político e técnico de compreender como que nesta sociedade as necessidades sociais se transformam em demandas individuais, familiares e de grupos. Ou seja, como que o enfrentamento político e público no campo da luta de classes se reduz às manifestações no cotidiano que exigem estratégias de acompanhamento das famílias e dos estudantes. Precisamos compreender as cadeias causais que convertem na esfera do cotidiano as formas sociais de seu enfrentamento como parte de um processo de dominação política e ideológica, reproduzindo nesta esfera os valores hegemônicos próprios à sociabilidade do capital. O nosso trabalho realiza, portanto, através de um conjunto de procedimentos técnico-burocráticos formas de objetivação dessa dominação ideológica. Ao operarmos com conceitos que identificam as “condições de vulnerabilidade e risco social”, ao identificamos o “potencial protetivo da

família” sem apreendermos a ausência da ação estatal, ao pensarmos a “educação como direito” sem questionarmos a relação entre o direito e a forma mercadoriana na sociedade, estaremos atuando de forma parcial na compreensão das contrições sobre as quais o nosso trabalho se realiza.

Deste modo precisamos compreender melhor o significado da dimensão técnico-burocrática que é inerente ao nosso campo de atuação, ao invés de apenas nos queixarmos da “burocracia”. Da mesma forma devemos nos interrogar sobre o acervo categorial com que nós trabalhamos. Além de reconhecer que estamos perdendo de vista a condição de classe, de raça e de gênero da população com que trabalhamos. E isso tem relação com a dimensão política e pedagógica de nosso trabalho. Sempre indago nas atividades de assessoria e formação com assistentes sociais como é possível atuar na política de educação sem desenvolver nenhum trabalho de cunho pedagógico que contribua para desvelar junto com os estudantes e professores o que significa aquele projeto de formação num contexto de trabalho precarizado e inseguro. Não podemos fugir deste desafio, isso está no horizonte do nosso projeto profissional. Qual é o trabalhador e para qual tipo de trabalho a política de educação está formando?

Eu sempre referencio o trabalho de assessoria e de capacitação com os trabalhadores da política de educação a partir de uma provocação do Benjamin (1985) em suas teses sobre o conceito de história: a de que precisamos “escrever a história a contrapelo”. Nós temos o desafio histórico e político de escrever (construir) a história como produto da ação humana, da luta de classes, o que envolve produzir práticas e conhecimento sobre as políticas sociais a contrapelo. A história da política social, o que se demarca como política social é, em geral, a visão dos gestores, dos dirigentes, não é a visão do beneficiário, não é a visão da população, não é a visão dos seus profissionais, posto que sejam interdidas historicamente, sobretudo na área da educação. Não se trata de alçar a política a um patamar que ela não possui na sociedade capitalista, mas de situá-la no horizonte das estratégias da luta política e das lutas pela emancipação política.

Isto implica na valorização da dimensão político-pedagógica do nosso trabalho. Voltarmos nossa ação para compreendermos os modos vida e as formas de consciência da população com a qual a gente trabalha a fim de potencializarmos as práticas sociais e políticas nas quais se inscrevem como forma de ultrapassar os limites impostos pela cotidianidade e da burocracia como horizonte da atuação profissional. Estamos nos referindo à exigência de compreendermos as formas como os estudantes, os professores, as

mulheres, os negros, os quilombolas elaboram sua forma de ver e estar no mundo. E de como estamos realizando isso na condução técnica dos procedimentos que estão presentes em nosso trabalho. Este desafio requer pensar, sobretudo, uma organização coletiva do nosso trabalho. O que não significa que vamos dar conta de tudo, mas que não se negligencie esta dimensão que precisa estar presente no campo das abordagens individuais, já que ela tem sido imperativa em nosso cotidiano, porque é a grande requisição que nos é feita neste sentido, mas que não se limita a ela.

Então é preciso reconhecer quais são as possibilidades de atuação na esfera individual e grupal, no campo institucional, qual são as possibilidades de desenvolvimento do nosso trabalho em uma dimensão interinstitucional e no campo social, na articulação com os sujeitos políticos e com os movimentos sociais. Uma única assistente social não vai dar conta de fazer tudo isso, por isso é preciso pensar estratégias que devem se concretizar em um projeto de intervenção, ou que devem estar sinalizadas nos projetos das equipes com as quais trabalham.

Todo este processo em curso hoje não só Brasil, pois o capitalismo só se reproduz como sistema metabólico em escala mundial, atinge uma condição tão destrutiva e alienante que penetra todas as dimensões da vida social. Impõe às relações sociais o mesmo efeito que da esfera da produção da mercadoria. A dificuldade de nos reconhecermos naquilo que realizamos, de compreendermos para além das dimensões aparentes e imediatas, além da sensação de impotência, são expressões de um amplo processo de alienação e expropriação que incide sobre a vida de todos que trabalham ou que só podem sobreviver pela exploração de sua capacidade de trabalho por terceiros. Para Giorgio Agamben “o capital é uma religião e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu porque não conhece nem redenção e nem trégua, ela celebra um único culto ininterruptamente, cuja liturgia é o trabalho e cujo objetivo é o dinheiro” (2012).

Por isso hoje um dos grandes desafios para pensar o trabalho do assistente social é pensar que nosso trabalho é ao mesmo tempo trabalho concreto e trabalho abstrato, ou seja, pela mesma atividade temos condições de pensar o nosso projeto, materializar uma determinada dimensão ideológica contra hegemônica e pensar o sujeito numa condição de não opressão, mas que ela também está subordinada ao processo de produção e distribuição do valor, visto que nós somos trabalhadores assalariados. Assim, esta dimensão nos afeta ainda mais quando os processos de expropriação incidem fortemente sobre os direitos do trabalho (redução

salário, reforma da previdência, fim da estabilidade e precarização das relações de trabalho), como sobre os direitos sociais (educação pública, saúde, assistência social entre outros).

Gostaria de encerrar agradecendo a atenção de todas e reafirmando como eu me sinto extremamente horado e feliz por fazer parte desta atividade de encerramento do **I Seminário Internacional do Serviço Social na Educação** e do **V Fórum de Serviço Social na Educação** sendo porta voz de uma fala que vem sendo construída coletivamente há anos por muitos dos que estão aqui presentes entre nós.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro.** Entrevista concedida a Boitempo. São Paulo: Blog da Boitempo, em 31 de agosto de 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tornou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

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

ALMEIDA, N. **O Serviço Social na Educação.** *Revista Inscrita*. n. 6. Brasília: CFESS, 2001. pp. 19-24.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas.** Magia e técnica, arte e política. 4 ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 11 ed. São Paulo: Cortez; Lima: CELATS, 1996.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista:** o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

TRABALHOS CIENTÍFICOS

EIXO 1: EDUCAÇÃO BÁSICA

A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: TECENDO UMA ESCOLA PROVEDORA DE EDUCAÇÃO E DIREITOS

Thaissa Bento Ferreira *

Maria Inez Bernardes do Amaral **

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo acerca da patologização e medicalização da infância tem sido uma preocupação nas últimas décadas para alguns profissionais que atuam no campo da política de educação, desde que começaram as incursões sobre a necessidade de controle dos corpos de forma mais suave, a criança que é considerada como inadmissível e/ou incontrolável dentro do sistema escolar, é indicada para avaliações médicas e/ou psicológicas.

O que nos leva a debates necessários frente a crescente banalização de diagnósticos e emergência de estratégias de controle dos corpos dentro do espaço escolar, a naturalização das prescrições médicas repercutem diretamente, na vida das crianças e suas famílias, mas também, principalmente, nas políticas de saúde, assistência social e educação.

Este trabalho tem como objetivo pensar como o processo de escolarização da modernidade que conjuga criança e aluno, e como a ideia de infância acaba sendo delineada pela pedagogia que as escolas impõem as suas crianças-alunos, tendo como discurso a proteção da ordem.

Sabemos que mesmo existindo todo um debate acerca da cidadania do aluno e dos direitos fundamentais que os mesmos têm como um ser humano em processo de formação, este mesmo aluno ainda hoje, está, muitas vezes, desprotegido dentro da sua escola. A proposta de proteção, neste espaço, nem sempre o alcança e é justamente neste espaço que a proteção por vezes se esvazia.

Percebemos que a política de educação possui dificuldade em lidar com a questão social, quando esta atravessa os muros da escola, buscando no seu não entendimento do que está vivendo, saídas como a medicalização, buscando solucionar com remédios as situações de ausências da proteção social sofridas pelas crianças e suas famílias.

* Discente de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense e estagiária do Núcleo de Assessoria Técnica da Fundação Municipal de Educação – FME Niterói.

** Assistente social na Fundação Municipal de Educação – FME Niterói, doutoranda no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ.

Assim, quando falamos de subjetividade, nos situamos nas ideias que se forjam calcadas no chão concreto da realidade escolar, mediadas, constantemente, pelo processo de trabalho dos profissionais da educação, que, a nosso ver, tem suas subjetividades contaminadas pelo processo de formação da sociedade capitalista contemporânea, que se foca na necessidade de controle tanto dos atuais, como dos corpos de futuros trabalhadores.

1 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA NA HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL

Partimos da premissa que educar na perspectiva da apreensão dos princípios dos direitos humanos é uma forma de contribuir para uma cultura que preze a formação humana fundada na dignidade, nos direitos, mas também, nas responsabilidades; possibilitando reflexões sobre a vida em sociedade, sobre as injustiças sociais, que atingem a todos nós em algum momento de nossa vida.

A proposta de reconhecer e aceitar a todos de forma igualitária é a nosso ver uma superação a ser vencida por toda a sociedade, e ter a escola como formadora de pessoas para a vida, seja para o mundo do trabalho ou para exercer sua cidadania, entra neste contexto com um papel fundamental de contribuir para a construção de valores éticos que preze a justiça e a igualdade, sendo primordial aguçar em cada um de nós desde a mais tenra idade esta proposta de sociedade.

A discussão internacional sobre a necessidade de fortalecer a educação sobre os direitos humanos reconhecendo-os como parte necessária para salvaguardar a vida começou após a segunda guerra mundial onde ocorreu um imenso genocídio de pessoas, esta proposta de visão de mundo culminou com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993. Nestas declarações a concepção de direitos humanos se funda nos princípios da universalidade e indivisibilidade dos direitos.

Para iniciarmos o debate acerca da educação pautada na categoria dos direitos humanos, é necessário resgatar o processo histórico de construção e conquista dos direitos através das lutas travadas pela classe trabalhadora, numa perspectiva não-jusnaturalista de direitos humanos, considerando a constante disputa de classes presente nas sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem.

A trajetória de busca por direitos humanos no mundo se mistura com a história da própria humanidade, contudo tivemos um maior acirramento neste sentido nos momentos de transformações sociais emancipatórias e libertadoras produzidas pelas revoluções burguesas clássicas, ocorridas nos países europeus – em especial na França do século XVIII – e nos demais países em que, em períodos distintos da história, lutas e pressões sociais resultaram na modificação da formulação/oferta dos direitos humanos na sociedade.

Marshall (1967) discorrendo sobre esta trajetória das lutas e conquistas dos direitos percebe que os mesmos se relacionam com as lutas contra as desigualdades nas sociedades de classes. Com o foco no desenvolvimento histórico dos direitos do cidadão com base na sociedade inglesa, dividiu o caminho histórico dos direitos em três grandes fases: momento da busca pelos direitos civis, que abriu portas para o caminho na direção dos direitos políticos e sociais. Onde reconhece que a cidadania, na naquele momento histórico, era considerada como um status concedido às pessoas quando estas eram consideradas membros da sociedade. Assim, a igualdade seria a soma dos direitos formais que permitia às pessoas constituir seu status de cidadania. O que levou a inúmeras discussões sobre a necessária evolução dos direitos e sua relação direta com a construção da cidadania apoiada na proposta de igualdade e participação política dos sujeitos nas diversas instâncias sociais, que veio a se desenvolver nos séculos seguintes, contribuindo para o pensamento de que as desigualdades das mais diversas ordens poderiam e deveriam ser confrontadas¹.

Culminando com um avanço ocorrido na Conferência Mundial dos Direitos humanos de 1993 que ocorreu em Viena – Áustria, na qual se discutiu a concepção contemporânea dos direitos humanos que possui como valores centrais a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação entre os direitos (Parte I, parágrafo 5), concepção que permaneceu inscrita na Declaração de Montreal, pelos Princípios de Yogyakarta e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Enquanto na Europa os direitos advieram das lutas num longo processo histórico e com eles os princípios fundamentais da cidadania, que

¹ Dentre os documentos internacionais mais importantes na construção sócio histórica dos direitos humanos, estão A Declaração do Homem e do Cidadão (1789), A Constituição Mexicana (1917), a Declaração do Povo Trabalhador Explorado (1918), a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948) que ressaltou a dimensão dos direitos civis, políticos e sociais, trazendo como “direitos fundamentais a liberdade, a justiça e a paz no mundo”, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), e o documento resultante da Conferência de Viena (1993).

também, propiciou revoluções que constituíram os estados nacionais como hoje os conhecemos. No Brasil, os direitos foram definidos pelos grupos que compunham a sociedade política. Desde a Constituição Imperial de 1824, os direitos outorgados pelos grupos políticos foram pouco efetivos para a maioria. A cidadania nascente era privilégio de poucos e ainda hoje temos reflexo deste início, quando percebemos que estamos continuando sua formação.

Apesar de possuímos movimentos políticos e sociais desde o período colonial, como a formação dos quilombos, o de Palmares se formou em 1602, como também termos tido diversas revoltas, insurreições a natureza das lutas contra a libertação dos colonizadores e suas sucessivas derrotas, gerou repressão e medo de a participação popular. No período monárquico, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, nasce a constituição de 1824, que um capítulo sobre os direitos e garantias fundamentais, num processo de definição de direitos sem participação da população.

No Brasil a discussão sobre direitos humanos ganhou intensidade após os anos 60 e 70, período em que o regime ditatorial da autocracia burguesa violava sistematicamente a população em sua luta pela liberdade. Que vai desembocar em 88, na constituição chamada de “cidadã”, num momento de transição da abertura política e (re) democratizadora do Estado, marcada por movimentos de desmonte do estado ditatorial frente ao agravamento da crise econômica mundial e a busca pela implementação de um novo padrão de acumulação, movimento decisivo para garantir os interesses do grande capital e colaborar para a articulação política das classes burguesas, dentro dos processos eleitorais garantindo a hegemonia da autocracia burguesa. (FERNANDES, 1987, p. 321-353).

1.1 O que é a Educação em Direitos Humanos?

A proposta de uma educação em direitos humanos no Brasil se surge nos anos 80, quando, encerrado o período ditatorial, o os avanços políticos e sociais tem o seu início. De acordo com as autoras Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares, autoras do artigo “A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos”, a Educação em Direitos Humanos foi tema de encontros e seminários no país, realizados por profissionais que haviam se apropriado do assunto participando de curso de Direitos Humanos no Instituto Interamericano, na Costa Rica, seguidos pela ONG Americana Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

(RBEDH), que atuou no território brasileiro nos anos 90, executando um programa sobre Direitos Humanos, Educação e Cidadania.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU, em 1993, trouxe para os países destinatários a importância da Educação em Direitos Humanos, definindo-a como essencial, que acabou sendo reconhecido e valorizado em 2006, quando o Brasil lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem como objetivo fomentar a discussão acerca da temática e inseri-la no interior da política de Educação, reconhecendo-a como:

“um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis 8 cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações” (PNEDH, 2008, p.25).

A proposta de inserção de uma educação em direitos humanos a ser inserida no currículo da educação básica visa garantir aos alunos a capacidade de se perceberem enquanto sujeitos de direito, fomentando no interior desta política os princípios da cidadania democrática, da liberdade, da equidade e de respeito a toda e qualquer diversidade, sejam ela de raça, crença, sexo, gênero e/ou classe social. De acordo com o PNEDH, a educação pode ser o caminho de enfrentamento das violências vividas por grupos historicamente discriminados, e que sofrem com o preconceito em sua vida cotidiana. Portanto, a escola teria a possibilidade de introduzir no desenvolvimento dos alunos noções de cidadania, de política e de defesa de seus direitos, proporcionando espaços para o exercício de uma democracia mais real.

Neste contexto sócio histórico de conferências, acordos e pactuações, temos também, as necessidades constantes do capitalismo em suas múltiplas ondas modeladoras do capital humano, sempre útil ao mercado de trabalho. Com isso, a mundialização dos processos produtivos acabou por fazer aprofundar, em diferentes países, a necessidade de ampliação de sistemas educativos. O que levou por um lado a ampliação

da educação escolar e, junto, a possibilidade de contribuir para a formação da cidadania, por outro se ampliou, também, a educação disciplinadora.

Assim, com a proposta de uma educação para os direitos humanos passamos a ter um conflito institucional e educativo, na perspectiva dos acordos pactuados, a proposta seria por democratizar a educação, trazendo diferentes formas de olhar as crianças e os jovens das classes mais populares, muitas vezes, em situação de risco para dentro da escola, por conseguinte, trazer para a escola o desafio de colaborar na transformação das vidas dessas pessoas no sentido de colocar, não só, esses novos cidadãos no mundo do trabalho, mas também, fazer com que eles percebam de que forma podem exercer a sua cidadania.

Em contrapartida, encontramos uma escola despreparada para esta nova requisição de trabalho, criando assim, saídas possíveis para enfrentar os desafios de ter alunos de todas as frações de classe dentro da escola, que levou muitas instituições escolares diretamente para a busca por respostas rápidas e controladoras dos alunos mais ditos “agitados”.

Infelizmente, nesta proposta de universalização da educação e educação para os direitos e cidadania, esqueceu-se de perceber que a situação social da grande maioria da população brasileira que utiliza a escola pública, está dentro das múltiplas variáveis que compõem a questão social no Brasil, desconsiderando o que Iamamoto (2014) indica, quando trata da questão social, ou seja, um aspecto da sociedade que “condensa múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais”, e que possui “uma dimensão estrutural – enraizada na produção social contraposta à apropriação privada dos frutos do trabalho” (IAMAMOTO, 2014, p. 330).

2 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO CAPITALISMO, OS REBATIMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A FRAGILIDADE DA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS.

A produção da subjetividade tem o processo de aprendizagem como um dos seus espaços de desenvolvimento, subjetividade esta que desde a gênese da política de educação se caracteriza na reprodução da subjetividade burguesa, fazendo desta instituição uma máquina social como categorizam Félix Guattari e Gilles Deleuze (1976). Esta, por sua vez, se transfigura para acompanhar as mudanças do modo de produção e a dinâmica do mundo do trabalho. Neste sentido, estamos abrindo nossa

discussão sobre como as novas formas de controle dos corpos e mentes atuam em paralelo com o disciplinamento tradicional presente nas escolas.

Durante o século XX, o modo de produção gerido pelos modelos fordista/taylorista organizava a rotina do trabalho fabril, pautado na repetição das atividades, na divisão da produção por etapas e no autoritarismo de uns sobre os outros. A grande maioria dos operários realizava as mesmas atividades cotidianamente, enquanto eram comandados por um pequeno grupo que os fiscalizava. O domínio autoritário estava presente também fora das fábricas, onde os corpos e o tempo livre dos trabalhadores eram controlados. Uma vez que a atividade realizada nas fábricas era automática e repetitória, a classe burguesa desejava apenas um sujeito passivo e presente, já que a atividade de trabalho ofertada não necessitava de exercício do intelecto, produzindo a alienação e o afastamento do produto com aquele que o produz. Esta burguesia desejava, por tanto, um homem integral para o capital, como bem denominou Gramsci (2008). Neste contexto, a produção da subjetividade neste período do capitalismo se materializou na produção de corpos subordinados e dispostos ao trabalho fragmentado e alienante, porém não preparados para resistir coletiva e politicamente.

A disciplinarização dos corpos, metodologia de produção da subjetividade da época, é compreendida como uma modalidade de exercício de poder, uma forma de limitar a vida cotidiana, uma forma específica pela qual uns exercem poder sobre outros, e que para nós pode não se tratar de algo novo, esta forma de controle dos corpos já vinha sendo usado em séculos anteriores, inclusive com formas abertas de torturas e suplícios. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCALT, 2013, p. 133). A disciplina pode ser entendida como o ato de fabricar corpos dóceis, úteis e obedientes, manipulando os movimentos, gestos, criando um *modus operandi*. Produzindo, aptidão e sujeição. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (idem, 133-134)

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade

é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (idem. 28-29).

Esta forma de construção sociocultural, que possui seu aspecto político, nomeada de sociedade disciplinar, atravessa o trabalho pedagógico das escolas desde a gênese das mesmas, uma vez que este trabalho possui implicações ético-políticas, como descreve os autores Robson Loureiro e Sandra Soares Della Fonte em seu livro intitulado “Indústria Cultural e Educação em ‘tempos pós-modernos’”:

“O trabalho pedagógico envolve decisões diversas que vão desde a seleção de conteúdo, a organização curricular, o tipo de relação com os alunos, até o posicionamento em face das orientações políticas governamentais e o sentido atribuído à tarefa de educar; ele se constitui, portanto, de inúmeras decisões ético - políticas.” (LOUREIRO, DELLA FONTE, 2003, p.. 22)

Contudo, a construção e reprodução da subjetividade burguesa se alteram ao final do século XX, afetada pelas transformações no modo de produção da época, que começa a se adequar ao modelo taylorista. A produção máxima em cada vez menos tempo deve ser a prioridade no que tange a organização do trabalho, criando a necessidade de um trabalhador polivalente, de conhecimentos diversos – e ao mesmo tempo rasos – que saiba manusear instrumentos tecnológicos com a finalidade de produzir cada vez mais.

Ricardo Antunes (2009) discorre sobre este processo e como resultado dele as formas contemporâneas de produzir alienação e estranhamento, acarretadas pela atual dinâmica de acumulação flexível que tem seu início nos anos 70/80.

Como grande diferencial do taylorismo em relação aos modos de produção anteriores, este modo de organização do trabalho cria a necessidade de um trabalhador que em sua atividade de trabalho seja capaz de resolver problemas e executar muitas tarefas ao mesmo tempo, trabalhando seu intelecto e transformando-se no trabalhador competente como descreve Marise Ramos em “A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais” (2002, p. 417). Usa de toda a capacidade do homem provocando desgastes físicos, mentais e emocionais, produzindo o que Ricardo Antunes (2009) denomina como uma alienação mais interiorizada.

No campo cultural, a cena contemporânea se caracteriza pelo que o autor Adorno (1992) define como teoria da semicultura, onde a indústria

cultural prolifera a cultura pela metade, saciando a sede informacional da sociedade que, por sua vez, considera-se “por dentro de tudo”, produzindo uma alienação mais aprofundada, porém não tão aparente. Todas estas mudanças, a nosso ver, atravessam a educação e delineiam como esta produz seus resultados sociais.

A informação absorvida disputa com o saber em sua essência, e a subjetividade individualista pode se tornar barreira para o diálogo que por vezes contribui para a construção de novas metodologias pedagógicas e que possibilitem a proteção e o desenvolvimento integral dos alunos, como a criação e desenvolvimento de ações intersetoriais através de redes de proteção integrada formada por diversas políticas.

O individualismo inerente ao pós-modernismo produz apatia exterioridade nas instituições escolares que lidam diretamente com a pobreza, que tem sua raiz no processo de acumulação capitalista, fazendo com estas intervenham de maneira a atingir somente a aparência do problema.

3 PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA

Em 2012, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), partindo do pressuposto de que a linguagem como algo orgânico seria comum a todos os seres humanos de forma linear. Como se o processo de alfabetização reduzido a práticas escolares, pudesse ser aprendido por todos no mesmo tempo corporal, desqualificando as diferenças entre os seres humanos. Neste sentido, quem não se apropria do letramento na idade certa, poderia se candidatar a medicalização, candidatos que são a serem portadores de algum transtorno como uma dislexia.

Claro que pessoas precisam de apoio para o aprendizado, mas se torna um problema social quando famílias, escolas e outros profissionais começam a reivindicar diagnósticos, afirmando ser parte do direito da criança. O perigo é transformar ou usar o discurso do direito para legitimar o uso de medicações controladoras das vontades pessoais das pessoas, o que pode comprometer o no período da infância ou adolescência, quando se tem o poder de escolha sobre sua própria vida².

² No Brasil, a venda de metilfenidato passou de 71 mil casos no ano de 2001 para dois milhões de caixas em 2010, de acordo com dados do Instituto de Defesa de Usuários (MOYSÉS; COLLARES, 2011), tornando -se o segundo maior consumidor do mundo da droga. O metilfenidato é conhecido como "a droga da obediência".

Para Paula Gaudenzi e Francisco Ortega (2012) a cultura da medicalização tem em sua constituição uma dimensão social, histórica, econômica e política e que esta forma de se ver o uso dos medicamentos se apoiou em estatutos médicos, pedagógicos, jurídicos e psicológicos, com o propósito de criar valor à saúde e ao cuidado meticuloso para ter-se corpo saudável e seguro.

“Trata-se de uma ideologia que culpabiliza o indivíduo pela sua doença e propõe que, ao invés de confiar a responsabilidade das doenças aos serviços médicos ca ros e ineficientes ou à falta de condições dignas de vida, o indivíduo deve assumir uma maior responsabilidade por si e por sua saúde”. (GAUDENZI e ORTEGA, 2012, p. 23)

Todos estes processos, que colocam a criança frente a medicamentos e reabilitações, não contribuem para que a mesma elabore seu próprio processo de aprendizagem, fechando, muitas das vezes, um diagnóstico para a vida reduzindo suas possibilidades de aprendizado e elaboração de si, numa vertente de apagamento da sua subjetividade, da sua relação com o aprendizado, e com a escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos em nossas práticas cotidianas, observado diferentes narrativas vindas dos profissionais das escolas e buscamos um diálogo, com Foucault e Deleuze que discutem as mudança nas ações que vão do disciplinamento e confinamento dos corpos ao que chamam de controle contínuos. Contudo, a nosso ver, os mecanismos tradicionais de disciplinamento dos corpos estão longe de desaparecer e coexistirão sistematicamente com as contemporâneas metodologias de dominação e controle contínuos.

Assim, a aparente crise da sociedade disciplinar não significa o fim do disciplinamento, e sim transformações nos meios usados para que este disciplinamento seja efetivamente realizado, pois se considerarmos que as transformações sociais que moldam a vida na sociedade atual proporcionam novas ferramentas de regulamentação da vida, estas também, estão contribuindo para a subjetivação das questões que atravessam a vida no cotidiano das escolas.

Frente a isso, acreditamos que a busca por uma nova metodologia pedagógica com competências ético-políticas fundadas na proposta de uma educação em direitos humanos, com uma perspectiva de moldar alunos

cidadãos precisa ser fortalecida, em face da necessidade de enfrentamento destas novas formas de controlar e disciplinar os corpos, como também, frente a esta semicultura que vem impregnando a percepção da vida social e influenciando na subjetivação da realidade da sociedade contemporânea.

Desta forma, nossa aposta é numa escola que possua a proposta de educação pautada na formação para o trabalho e para a cidadania, voltada para um caminho de desenvolvimento integral do aluno, dentro de um horário ampliado que contemple todos os sentidos e aspectos a serem desenvolvidos incluindo a ideia de valorização e socialização das vivências para além das estruturas escolares.

Tendo como base as propostas contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos– PNEDH, que acreditamos ser o caminho que contempla o fim da semi-informação, uma vez que propõem mudanças no currículo, incluindo todo o debate acerca das opressões vividas nesta sociedade envolvendo os direitos dos sujeitos sociais, e que abarca as dimensões culturais, sociais, políticas, territoriais, econômicas, de sexo e de gênero que os constitui.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Teoria da semicultura**. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. Araraquara: UNESP, 1992.

ANTUNES, R. **Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*-ISSN 2175-5604, v. 1, n. 1, p. 25-33, 2009.

ANTUNES, R. **Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal**. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2011.

BETTO, F. **Em defesa do milagre da vida. Direitos Humanos no Brasil**, 2000.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, p. 45, 1992

BRASIL, Governo Federal. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

CAMARGO, A. C. **Félix Guattari: subjetividade, capitalismo e educação**. 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e psicanálise**. O Anti-Édipo: capitalismo e psicanálise, 1976.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 3ª edição. 1976.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Os cadernos do cárcere. Temas da Cultura**. Ação Católica. Americanismo e fordismo.(vol. 4) Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S.. **Indústria cultural e educação em “tempos pós- modernos”**. Papirus, 2003.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ORTEGA, F. et al. **Ritalin in Brazil: production, discourse and practices**. Interface- Comunicação, Saúde, Educação, v. 14, n. 34, p. 499-512, 2010.

ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PIOVESAN, F. **A responsabilidade do Estado na consolidação da cidadania**. In: PIOVESAN, F. (Org.). Temas de Direitos Humanos. 2. ed. rev. ampl. atual. São Paulo: Max Limonad, 2003.

ROSE, N. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, v. 396, 2013.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.

VARGAS, E. V. **Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de “drogas”.** 2001. 600f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política, Belo Horizonte, 2001.

FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Daiana Cristina do Nascimento *

Erika Leite Ramos de Luzia **

Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni ***

INTRODUÇÃO

O presente estudo abarca reflexões acerca da relação família e escola na Educação Infantil. O tema foi escolhido devido a crescente centralidade dada as famílias pelas políticas sociais, considerando-as um espaço privilegiado e insubstituível de proteção, desenvolvimento e socialização primária das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que a Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica visa o desenvolvimento integral da criança, porém a escola não é a única responsável pela educação das crianças, cabendo ao Estado, à família e a sociedade esta função. Nesse sentido, entende-se que as instituições educacionais são mediadoras do direito a convivência familiar e comunitária, sendo fundamental entender como se dá o trabalho do cuidador, auxiliar ou professor nos primeiros anos de vida da criança.

O presente trabalho visa suscitar breves considerações acerca da relevância da família na primeira etapa da vida, denominada infância, os avanços da Educação Infantil como direito social garantido constitucionalmente, além das metodologias adotadas nessa etapa de ensino aprendizagem.

* Assistente Social da Residência Inclusiva Associação Seguidores do Caminho, mestranda do Programa de Pós - graduação em Serviço Social – UNESP/Franca/SP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Famílias (GEPEFA),

** Assistente Social, mestranda do Programa de Pós -graduação em Serviço Social – UNESP/Franca/SP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Participação nas Políticas Sociais (GEPAPOS),

*** Assistente Social, docente do curso de Graduação e do Programa de Pós graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Franca. Líder do GEPAPOS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Participação nas Políticas Sociais.

1 OS DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As transformações ocorridas no contexto econômico, político e social provocam profundas alterações na organização e na estrutura da família. Sendo assim, a família pode ser considerada uma “instituição social” que varia ao longo da História, apresentando formas e finalidades diversas.

Todo ser humano pertence uma família, seja ela natural, substituta ou reconstituída.

No tocante as famílias atuais pontua Lima:

Não podemos mais nos deter na idéia da família moderna burguesa, pautada num modelo ideológico (nuclear, heterossexual, monogâmica e patriarcal), pois com a evolução histórica e a dinâmica da sociedade, a predominância deste modelo vai cedendo lugar para novos arranjos, como as famílias monoparentais, chefiadas por homens ou mulheres, as homossexuais, as famílias recompostas, os casais sem filhos, irmãos sem pais, um grupo de pessoas sem vínculos consanguíneos, uma vez que todos constituem um tipo de família (LIMA, 2001, p.25)

De acordo com a autora modelo de “família burguesa” compostas por pai, mãe e filhos, é um padrão familiar veiculado pela mídia, que constantemente lança imagens de famílias organizadas, compostas de acordo com o ideal imaginário, porém este modelo foge da realidade vivenciada pelas famílias contemporâneas, as quais se ampliam e se reconstituem ao agregar pessoas ligadas pelo vínculo consanguíneo, social ou afetivo.

O modelo de “família tradicional” não mais se apresenta como único, pois as mudanças culturais e sociais processadas nas últimas décadas fizeram emergir múltiplas maneiras de agrupamento familiar. Vale ressaltar que família natural é aquela na qual se nasce, cresce e convive durante todas as fases do desenvolvimento pessoal; sua constituição impera sob a questão consanguínea, pois os laços de união estão submetidos a tal fator. Já a família adquirida é o inverso da natural, o vinculo existente e determinante não é o consanguíneo, e sim o afetivo.

O Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) (2010, p. 26) considera que em relação à definição de família “torna-se necessário desmistificar a idealização de uma dada estrutura familiar como sendo a “natural”, abrindo-se caminho para o

reconhecimento da diversidade das organizações familiares no contexto histórico, social e cultural”.

É na família que o indivíduo inicia seu processo de construção pessoal através dos estímulos advindos do meio e da herança genética previamente determinada. O que a família dá, transmite, constrói é algo extremamente singular e insubstituível, ou seja, é a fonte das primeiras experiências e aprendizagens (FRANCISQUINI, 2005, p.15).

Esse trecho demonstra que desde a infância, quando a criança inicia seu processo de construção pessoal, a família se faz importante e imprescindível. Como família é a primeira fonte de contato da criança, as que contam com o apoio da família durante seu período de formação sentem-se mais seguras no decorrer da vida.

Caso contrário, a família poderá interferir de maneira negativa no desenvolvimento dos seus membros, como descreve Sambrano:

[...] a família como instituição fundamental na constituição do sujeito, produtora de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis e equilibradas ou geradoras de inseguranças, desequilíbrios e desvios de comportamento. Apesar das transformações por que passam as famílias, elas continuam sendo a chave e para o desenvolvimento do ser humano e fonte primordial para a construção da identidade pessoal” (SAMBRANO, 2006, p. 140)

A família deve exercer uma função protetiva, no entanto, quando não é amparada pelo Estado ela também sofre violações e viola os direitos das crianças. Apesar disso, não se pode culpabilizá-la por todas as mazelas sociais existentes na conjuntura brasileira, tendo em vista que estão inseridas numa estrutura que a todo o momento massacra suas condições de vida. Atualmente, os pais e responsáveis são obrigados a permanecer o máximo de tempo fora do seio familiar para garantirem a sua sobrevivência, por meio do trabalho.

A partir do trabalho social com famílias, constatou-se que, muitas vezes, a família é negligenciada pelo Estado no momento que lhe falta acesso aos serviços públicos essenciais, a exemplo das políticas de saúde, educação, moradia, trabalho, entre outras. Esta condição certamente contribui para que a família não desempenhe sua função protetiva, expondo seus membros, de modo especial as crianças, a situação de violação de direitos.

Nos primeiros anos de vida, a criança faz aquisições importantes, desenvolvendo comportamentos dos mais simples aos mais complexos – diferenciação e construção de seu “eu”, desenvolvimento da autonomia, da socialização, da coordenação motora, linguagem, afeto, pensamento e cognição, dentre outros. Desse modo, a família tem papel essencial junto ao desenvolvimento da socialização da criança pequena: é ela quem medirá sua relação com o mundo e poderá auxiliá-la a respeitar e introjetar regras, limites e proibições necessárias à vida em sociedade (PNCFC, 2010, p.29).

A convivência familiar favorece o desenvolvimento infantil, na medida que interfere no desenvolvimento da aprendizagem e facilita o processo de socialização da criança no meio em que vive. Nesse sentido, percebe-se que para alcançar um desenvolvimento sadio a criança necessita construir vínculos de afeto e de confiança não só com sua família, mas também com os profissionais da instituição de ensino, cuidadores, auxiliares e professores, sobretudo nos primeiros anos de vida, que vai de 0 a 06 anos de idade.

Após a família, a escola é referência de maior importância para a vida do indivíduo, por que tem a finalidade de educar de maneira regular, sistemática e intencional. Francisquini (2005, p. 19) abarca em seus excertos “que escola, enquanto instituição formadora deve estar preparada não só nos aspectos metodológicos e científicos da atuação educacional, mas também voltada para a compreensão do desenvolvimento humano”.

As instituições educacionais são mediadoras da convivência social e comunitária que as crianças estabelecem, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e de sua identidade individual e coletiva. Quanto aos aspectos positivos da convivência social, o PNCFC (apud Nascutti, 1996) acrescenta:

[...] Na relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, eles se deparam com o coletivo – papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração – expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento”. PNCFCV (2010, p.34)

No que tange o papel da família na educação dos filhos o Plano expõe:

O modo como os pais e/ou cuidadores reagirão aos novos comportamentos apresentados pela criança neste “treino socializador”, em direção à autonomia e à independência, influenciará o desenvolvimento de seu autocontrole, de sua

autoconfiança, da sua auto-estima, e, de maneira global a sua personalidade. PNCFC (2010, p. 29)

A complexidade de educar os filhos pode decorrer das mudanças que hoje a família vive, na inversão dos papeis desempenhados pelos casais, ou seja, a mães assumem outras atividades fora do lar e o pais são chamados a assumirem cada vez mais os cuidados com os filhos. Essa realidade faz com que a educação das crianças seja uma tarefa compartilhada entre todos os membros da família. Porém, quando o nascimento do filho não é planejado os pais/responsáveis podem se sentir inseguros e desorientados para exercer o papel de cuidadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996) versa no art.29 que a “Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Há tempos atrás o acesso a educação era um direito das mães “pobres” que trabalhavam e não tinham com quem deixar seus filhos. As creches e as instituições escolares estavam ligadas as práticas assistencialistas e religiosas, que caracterizava a instituição de ensino como uma benfeitoria ou um favor concedido as famílias excluídas.

Nessa direção, Angoti define:

A Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, parte pertencente ao sistema educacional brasileiro, não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação sem educá-los; que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e a pretensão de antecipação do processo de alfabetização no sentido estrito da leitura e da escrita seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto; nem tampouco pode considerar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente (ANGOTI, 2006, p.29)

A autora faz uma crítica em defesa da Educação Infantil, citando inclusive uma gama de atividades desempenhadas pelas instituições educacionais, as quais vão além do cuidado, da proteção e do assistencialismo. Angoti reforça que a questão da luta pelos direitos da infância, que se forem mais divulgados poderão também ser defendidos pelos pais e pela sociedade:

Tal situação exige a visibilidade maior d a importância de etapa educacional em questão, sustentada pela socialização de conhecimento de diferentes áreas, oferecida aos pais e às comunidades, de tal forma a privilegiar a defesa da garantia dos direitos da criança em desfrutar de praticas educativas que possam ser adequadas para o favorecimento do desenvolvimento infantil. ANGOTI (2006, p. 16)

Os avanços da Educação Infantil devem ser mais divulgados, buscando oferecer significados à luta em defesa da infância, mais precisamente do processo educacional de crianças de 0 à 6 anos, em que a LDBEN estabelece de forma clara e precisa o dever do Estado em oferecer atendimento gratuito nas creches e pré-escola, para o público aludido.

Porém, com a precarização das políticas públicas percebe-se que a contratação de “auxiliares de Educação Infantil” ou de cargos semelhantes, com “nível médio” de escolaridade vem aumentando e o recrutamento de técnicos em pedagogia vem diminuindo. Esta é a realidade enfrentada por muitos municípios que não investem na educação infantil básica.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998, p.39) isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores.

Quanto a capacitação profissional dos professores Angoti acrescenta:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é ludicidade e, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação pos sível entre o cuidar e o educar (ANGOTI, 2006, p. 19)

A Educação Infantil concorda-se com os teóricos que defendem um sistema educacional fundamentado numa concepção que valorize o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis.

Olhar a Educação Infantil, enxerga-lá em sua complexidade e sua singularidade [...] constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTI, 2006, p. 25).

Conforme explica o RCNEI (1998, p. 18) “há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam a construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto”. Por outro lado, o RCNEI (1998, p. 18) mostra que “em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta”.

Nesse sentido o documento aponta que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. [...] Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI, 1998, p. 29).

Nessa perspectiva é primordial a presença de profissionais que se considerem educadores e não meros funcionários, com formação capaz de atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento a partir de brincadeira, brinquedos, jogos, livros e atividades criativas. Sem dúvida, concorda-se com Angoti, no que se refere ao papel da educação e do educador:

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo (ANGOTI, 2006, p.26).

Educação é o processo pelo qual o criança adquire conhecimento, podendo desenvolver suas capacidades e aptidões. No entanto, para haver troca e aprendizagem os educadores devem se atentar ao fato de que a criança é produtora de cultura, capaz de interpretar e dar novos sentido as relações que vivencia no mundo.

O atendimento institucionalizado às crianças de 0 à 06 anos apresenta uma história relativamente recente, no Brasil, pautada na Política Nacional de Educação, no qual as funções estão associadas a concepção de desenvolvimento, que considera a criança nos seus contextos sociais, ambientais e culturais. Assim, a escola desempenha funções que vão além da transmissão do conhecimento, estímulo a atitudes consideradas úteis para a aprendizagem, até o preparo do indivíduo para a vida em sociedade.

Quanto à função escolar, Francisquini (2005, p.19) aponta a escola, “enquanto instituição formadora deve estar preparada não só nos aspectos metodológicos e científicos da atuação educacional, mas também voltada para a compreensão do desenvolvimento humano, visando uma formação integral”.

Tendo em vista as mudanças de paradigmas da Educação Infantil convém citar que essa é a primeira fase de transição do contexto familiar ao escolar, por isso torna-se importante a orientação e apoio da escola. Sambrano (2006, p.148) considera que “a entrada das crianças na Educação Infantil tem sido caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis e merecedor de atenção, participação e envolvimento dos pais”.

A família e a escola, apesar de apresentarem obrigações diferentes, têm objetivos em comum que é o desenvolvimento infantil.

O trabalho desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil deve contemplar uma ação de esclarecimento junto às famílias e de incentivo a participação, incluindo a garantia de instâncias participativas dos pais junto às unidades escolares, uma vez que as transformações sociais e familiares têm ocasionado uma confusão quanto às formas de cuidado e educação dos filhos. SAMBRANO (2006, p.146)

No geral, nota-se que a participação familiar continua muito limitada e restrita a poucos contatos durante o ano escolar, talvez pela falta de conhecimentos dos pais sobre a importância da parceria “família e escola”. Para Sambrano (2006, p.149) “o envolvimento familiar pode significar um aspecto-chave no processo de escolarização das crianças, uma vez que geralmente beneficia a aprendizagem infantil e o consequente êxito nas atividades escolares”.

Há vários meios que propiciam contato entre a família e a escola, assim como a reunião de pais, as comemorações festivas, os encontros temáticos, as reuniões de conselho da escola, as atividades culturais, entre

outros. Partindo dessas considerações percebe-se que a relação “família e escola” é complexa, por que muitas vezes as partes têm perspectivas diferentes, de modo que a autora considera:

Pais e professores têm diferentes representações, imagens e objetivos com relação à Educação Infantil [...] pois os primeiros enxergam e avaliam a instituição sob a óptica da criança individual, a partir de seus valores, de sua lente cultural, social, política e econômica, enquanto os profissionais têm vista aos interesses coletivos, objetivam o desenvolvimento integral de todas as crianças dentro do ambiente educacional com regras, valores e realidades igualmente coletivas e muito diversas do ambiente familiar. SAMBRANO (2006, p. 150)

Para haver um relacionamento amistoso e positivo entre a família e a escola é necessário que ambas respeitem as normas da instituição, a diversidade sócio-cultural, a igualdade de direitos, entre outros pontos citados neste artigo. Sobretudo é essencial lembrar que a criança é “‘sujeito’ dessa relação, logo é a própria criança que transmite diariamente informações, julgamentos, sentimentos, expectativas, percepções, aprendizagens, vivências, queixas e experiências referentes aos dois ambientes pelos quais transita cotidianamente [...]”.

Por fim, entende-se que a criança é o elo entre a instituição de Educação Infantil e a família. Portanto o relacionamento entre a família e a escola deve ter como ponto de partida um projeto que atenda as necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais dos ambientes familiar e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é resultado de um processo historicamente construído, marcado por transformações ocorridas no Estado, na sociedade e na família. No que tange a infância e a Educação Infantil, é evidente que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não só pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e únicos nos quais o desenvolvimento infantil acontece.

Com isso, observa-se que apesar das transformações que as famílias vêm sofrendo na contemporaneidade, ela continua sendo uma instituição fundamental e basilar para o desenvolvimento humano. Sendo

assim, é necessário que os pais tenham disponibilidade para acompanhar o cotidiano dos filhos, dando orientação, incentivo, estímulo e principalmente mantendo contato permanente com a escola

Nota-se que é através dessa relação de parceria, entre os pais e a escola, o desenvolvimento da criança poderá ocorrer de forma mais plena e eficaz. É notório que o apoio da família favorece o desenvolvimento escolar das crianças, posto que com os estímulos e incentivos as mesmas se tornam mais confiantes, seguras e autônomas.

Destarte, embora seja inegável a importância dos familiares, atualmente o tempo de permanência dos filhos no interior da família vem diminuindo em decorrência do ingresso cada vez mais precoce em instituições de Educação Infantil. Com isso a escola promove o desenvolvimento e a socialização das crianças com o objetivo de auxiliar e complementar a ação da família. Portanto, a aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pela escola, ambos inseridos na esfera social, na qual sobre seus rebatimentos e determinações.

REFERÊNCIAS

ANGOTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por que?** In: ANGOTI, M. (organizadora) *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 1ª Ed. Campinas/SP: Alínea, 2006. p.15-31.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 3ª Ed. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** . Lei Nº 8069/90 de 13 de Julho de 1990. São Paulo, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/90 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998.

FRANCISQUINI, A.C.; SILVA, F.C.; AFONSO, J.P.; TRINDADE, M. Q.; VENDRAMI,

LIMA, G. A.T. **Estratégias de sobrevivência das famílias pobres de Bauru:** Redes de apoio familiar. Bauru/SP. 2001. 131. Dissertação (Mestrado na Área de Família pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2001).

SAMBRANO, T. M. **Relação Instituição de Educação Infantil e Família:** um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTI, M. (organizadora) Educação Infantil: para que, para quem e por quê? 1ª Ed. Campinas/SP: Alínea, 2006. p.137-154.

V.C. **A ação da família no processo de ensino-aprendizagem nas primeiras séries do Ensino Fundamental.** 2005. 57. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Faculdades Integradas de Jau/SP. 2005.

NECRIA: EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO FORMAL

Maisa Bozelli Vieira*

Eliana Bolorino Canteiro Martins**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a proposta de pesquisa que está sendo realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Serviço Social. A referida pesquisa emergiu com a participação da pesquisadora no Projeto de Extensão Universitária – NECRIA na escola, que vem sendo desenvolvido desde 2003 na UNESP/Campus de Franca (SP). Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar o rebatimento do trabalho desenvolvido neste projeto. Os objetivos específicos são: compreender as possibilidades e limites da Educação Popular na perspectiva dos estudantes e dos educadores da escola forma I na perspectiva dos estudantes, e da equipe pedagógica da Escola Municipal onde o projeto é efetivado; identificar e analisar as necessidades advindas dos estudantes como demandas que precisam ser trabalhadas de forma mútua, compreendendo a dialogicidade e horizontalidade trazida pelos ensinamentos de Paulo Freire.

A pesquisadora abarcará na sua fundamentação teórica as seguintes temáticas: a Política do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo no contexto atual e a Educação Popular, tendo como referência os estudos de Paulo Freire.

1 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

O processo histórico da educação se demonstrou dualista, existem escolas para os ricos, que objetiva um ensino intelectualizado, imerso em cultura e criticidade; enquanto existem escolas que visam apenas atender demandas do capital, ou seja, preparar a força de trabalho e conter essa população usuária por meio de atendimentos imediatos, através de um ensino puramente técnico que visa a formação profissional preparando o aluno para o mercado de

* Discente em Serviço Social; UNESP; Campus de Franca - SP

** Assistente Social - Doutora em Serviço Social; Coordenadora e Docente do Curso de Graduação em Serviço Social; UNESP; Campus de Franca - SP;

trabalho, onde este será mero executor à reprodução do capitalismo, onde não há espaço para uma discussão crítica, o processo demonstra-se alienado.

Indicando o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Essa dualidade é também resultado da inserção do ideário neoliberal nas políticas públicas brasileiras, e os documentos internacionais que servem ao país como cartilhas impostas, conforme aponta Libâneo, (2012, p.6) “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”.

Desde a década de 1990, com o Consenso de Washington (1989), juntamente com imposições advindas exclusivamente do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial, a educação brasileira caminhou sofrendo demasiadamente por estar inserida neste ideário político neoliberal, que está presente de forma majoritária nas políticas brasileiras, de acordo os moldes internacionais.

A política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente, na década de 1980. Com a explosão da crise da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI e, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal. (MARONEZE, 2009, p. 3281).

O supracitado ideário possui uma proposta mercadológica que gera conseqüentemente na política de educação um crescimento quantitativo, já que o número de matriculas aumenta, entretanto gera uma queda qualitativa, no que diz respeito ao aprendizado desses alunos.

Embora o foco reflexivo da presente pesquisa seja ao Ensino Fundamental, o ranço neoliberal perpassa tanto todos os níveis da educação, assim como nas demais políticas públicas brasileiras.

Não servindo ao ser humano, esta lógica serve ao capital, ao crescimento dos índices de escolarização do país que precisa acompanhar os países ditos de primeiro mundo, já que estamos inseridos

num sistema capitalista mundializado e de grande concorrência. Assim, a voracidade do capital internacional transforma as ações educativas em ações inteiramente mercadológicas.

Em consequência a educação esta cada vez mais fragilizada, condição peculiar a trajetória histórica da educação no Brasil, marcada por alguns avanços e vários retrocessos que são expressos através de anteprojetos, e projetos de lei que seguem em trâmite, onde cada vez deixam mais explícito que o objetivo é quantificar, ao invés de qualificar, afinal está voltado a formar indivíduos para o mercado de trabalho e não para um pensamento crítico dialético, onde é importante ressaltar que os professores se colocam como detentores do conhecimento, e os alunos são postos, como "vasilhas" vazias que precisam ser preenchidas, com conteúdo apostilado já pré-estabelecido.

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer – ação – reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem lata”, podemos melancolicamente perguntar: ‘Onde esta seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização? (FREIRE, 2011, p. 29).

Com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, e o processo de expansão de matrículas dentro das escolas no país, é importante destacar o perfil dos sujeitos ingressantes, que majoritariamente pertencem à classe trabalhadora, que possuem demandas econômicas, sociais, culturais diferenciadas, as quais precisam de um olhar carregado de sensibilidade e empatia, pois tanto o educador quanto os educandos pertencem a mesma sociabilidade.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, pp. 74-75, 2011).

Logo os educandos e educadores precisam viver em comunhão, pois o processo de dialogicidade é uma troca, e para que essa troca ocorra deve-se ser livre de críticas e preconceitos.

Então será que o sistema escolar, especificamente o ensino fundamental, possui aparato necessário para lidar com esse novo público que possui demandas específicas, as quais não foram ainda investigadas e muito menos dialogadas com os atores da comunidade escolar? Considerando esse novo perfil não seria imprescindível que o estudante seja atendido em sua integralidade? Recorremos a Paulo Freire em sua obra: *Pedagogia da Autonomia*, diz que ensinar exige a apreensão da realidade.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, p.32, 2011).

Ainda recordando Paulo Freire, em sua obra: *Pedagogia do Oprimido* faz o uso do termo “educação bancária”, para explicar o formato de educação onde o conteúdo é depositado nos alunos e como cita “a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.”(FREIRE, 1987, p.68).Justamente alertando aos educadores sobre a necessidade de refletir e entender como funciona este processo de ensino- aprendizagem.

Diante dessas considerações a presente pesquisa pretende abordar a experiência do Projeto de Extensão Universitária – Núcleo de Criança e do Adolescente - NECRIA, que é desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental, utilizando como método de condução das atividades a Educação Popular, conforme o pensamento de Paulo Freire. O principal objetivo do referido projeto é ampliar o processo reflexivo, possibilitando construção e desconstrução de temáticas atuais polemizadas, o que gera autonomia, formação crítica aos estudantes do quarto ano do ensino fundamental. Um dos pontos de referência das reflexões é a problematização dos artigos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescentes que trata sobre

os direitos fundamentais desse segmento populacional possibilitamos assim a reflexão crítica.

O NECRIA teve início na UNESP (Franca/SP), no ano de 2003, como grupo de pesquisa coordenado por um professor do curso de Direito, se transformando em um projeto de extensão universitária três anos depois, em 2006, pois o grupo sentiu a necessidade de efetivar uma ação na comunidade. Nesse mesmo ano os docentes do Curso de Graduação em Serviço Social assumiram a coordenação.

Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias. (PAULA, 2013, p.6).

Então a partir deste ano o projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Prof. Dante Guedine Filho, e permaneceu até o ano de 2008; e a partir de 2009 o projeto já estava sendo desenvolvido em outra escola, também do município de Franca, na Escola Estadual Prof.^a Lina Picchioni Rocha, e permaneceu vinculada até 2015.

Atualmente o projeto vem desenvolvendo suas oficinas e atividades na Escola Estadual Frei Lauro de Carvalho Borges, desde 2016. E desde então, em quatorze anos de execução, o NECRIA não tem só contribuído para a comunidade francana, bem como tem divulgado o seu projeto por cidades e estados através da apresentação de artigos e trabalhos em eventos na área da educação e também do serviço social.

“O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.78). O espaço que compreende a educação formal se dispõe de forma autoritária, onde as cadeiras são organizadas em forma de fileiras, onde os estudantes não se vêem e não conversam, prejudicando discussões e construções mútuas. Dessa forma, pode-se perder a essência humana de construção e desconstrução entre si, como cidadãos pertencentes ao mundo; os sinais sonoros que indicam troca de aula funcionam como aviso para iniciar/finalizar o pensamento, onde não se considera o desenvolvimento mental e pessoal de cada estudante.

Há em uma sala de aula, diversos estudantes para um só professor, onde todos tem o dever de acompanhar a mesma matéria apostilada, sem criticidade da real importância daquilo, num mesmo ritmo, e obter excelentes resultados, caso contrário, deve-se repetir a matéria novamente, e novamente, de forma exaustiva, até que se consiga acompanhar o restante da turma, acredita-se que este é o melhor método para “ensinar” os estudantes.

Avaliar um indivíduo através de um só método é limitar tanto o indivíduo enquanto aluno, quando o método avaliativo, que não se faz capaz de compreender a totalidade de um ser.

Enquanto a educação popular segue um método com viés libertador humanitário, que vai à contramão da educação formal, como aponta Paulo Freire: “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 1987, p.58).

A primeira objetiva a emancipação do sujeito enquanto ser autônomo pertencente da sociedade como protagonista fazendo-se como ato político onde é necessário uma visão crítica perante a sociedade, uma construção coletiva na qual as pessoas são protagonistas da nova ordem que desejam, e são compreendidas em suas realidades, pois é apenas com a bagagem pessoal que cada sujeito traz, que ele poderá se reconhecer como parte de algo, e através da construção coletiva que a realidade será desvelada e transformada conforme a nova ordem que for desejada por eles.

Enquanto a segunda o vê como espectador na vida, e trabalha para que as pessoas não vejam a verdade, apenas “deposita” conteúdos para que os estudantes possam ingressar na universidade e futuramente adentrar no mercado de trabalho contribuindo para a acumulação do capital, formando indivíduos para a competição. Essa diferença ocorre desde o modo pelo qual o professor e o estudante se relacionam, até pelo formato de disposição da sala de aula e instrumentais utilizados no aprendizado.

Portanto, a educação popular tem uma proposta diferenciada. A nomenclatura “popular” unido a “educação” advém do principal objetivo que esta tem que compreender os saberes da população, valorizando os conhecimentos em sua plenitude, pois o que cada um traz consigo diz respeito a sua própria realidade de mundo, e este método contribui com a autonomia do indivíduo, bem como o direito à liberdade do conhecimento.

Possível notar a importância de tal para a comunidade escolar onde o grupo desenvolve seus trabalhos atualmente, e também a aceitação por parte das escolas que abriam e abrem espaço para que possamos compartilhar com as pessoas que estão fora do ambiente acadêmico,

possibilitando a troca de saberes de forma bilateral, já que este projeto está sendo desenvolvido há onze anos como grupo de extensão em escolas no município de Franca/SP.

Considerando a possibilidade de utilizar atividades educativas pertinentes a educação popular em escolas de educação formal é que se pretende analisar a efetivação do projeto Necria. Além de resgatar a trajetória do desenvolvimento desse projeto ao longo dos anos desejamos também compreender: qual a real contribuição do grupo para a comunidade escolar? Como os próprios estudantes percebem e avaliam essa nova forma de educação? Como os docentes avaliam essa experiência da educação popular na educação formal?

Justamente essas e outras indagações que foram se construindo com a vivência como integrante do Projeto de Extensão Necria, que mobilizou a efetivação da presente pesquisa, que se constituirá na pesquisa do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa irá se construir primeiramente através de um delineamento bibliográfico, o qual está sendo executado, que será imprescindível como primeiro passo de orientação ao presente projeto de pesquisa, embasando-se principalmente na perspectiva de Paulo Freire de Educação Popular, em seguida, dando continuidade a pesquisa bibliográfica, será realizado um aprofundamento em relação aos estudos referentes à política do ensino fundamental.

Posteriormente será realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Frei Lauro de Carvalho Borges, onde o projeto de extensão está sendo desenvolvido atualmente. A referida escola localiza-se no município de Franca /SP, num bairro residencial onde predominantemente a população pertence à classe trabalhadora.

Os participantes da pesquisa serão: estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, que pertencem à sala de aula que participa mensalmente das oficinas do NECRIA e que, obrigatoriamente tenham participado da oficina elaborada pela pesquisadora; a professora responsável pela classe; coordenadora e diretora da escola.

Para coletar informações dos estudantes será realizada uma oficina com aqueles que participam do NECRIA, seguindo o formato lúdico que já é desenvolvido pelo Núcleo, com o objetivo de compreender qual é

o impacto dos diferentes métodos pedagógicos na vida dos alunos. Esta oficina será elaborada e planejada pela pesquisadora.

Salienta-se que a entrevista é um momento significativo do processo de pesquisa considerando que, “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual às informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (MINAYO, 2000, p.114). Por isso, esse instrumento – a entrevista será utilizada com os educadores, sendo: uma professora; a coordenadora e a diretora da Escola. A referida entrevista semi estruturada tem o objetivo de compreender os impactos que o Núcleo está gerando dentro do ambiente escolar, com os estudantes que vivem esses dois formatos diferentes de educação.

Findando-se, através do método da análise de conteúdo, faremos a posterior análise dos resultados, compreendendo a conjuntura da realidade dos envolvidos, e o âmbito em que esses são assistidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da referente pesquisa, a qual vale salientar que segue em desenvolvimento, pretende-se primeiramente obter respostas de como o modelo de Educação Popular incide sob os estudantes, a influência que este tem em propiciar aos mesmos a compreensão de valores éticos e políticos, contribuindo para a formação de sua autonomia como ser social, como cidadão sujeito de direitos.

Os resultados poderão contribuir para avaliar como ocorre a integração da Educação Formal e Educação Popular efetivada pelo projeto NECRIA.

Pretende-se também contribuir com a produção do conhecimento no Serviço Social sobre o tema em estudo com intuito de oferecer subsídios para o estudo sobre ensino fundamental e Educação Popular, bem como a experiência do Núcleo de Extensão e Estudos sobre Criança e Adolescente - NECRIA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Lei. nº 11.494/2007.

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

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** prefácio: Moacir Gadotti; tradução: Lilian Lopes Martin, 34. ed. rev. e atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação** - 2 ed.- São Paulo: Cortez, 1995. - (Coleção questões da nossa época; v.23).

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. **A Política Educacional Brasileira Pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de Estado.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. (p.3280- 3293).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

PAULA, J. A. **A extensão universitária: história, conceito e propostas .** Interfaces: Revista de Extensão da UFMG, v.1, n.1, p. 05-23, Jul./Nov. 2013.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. **Reexaminando a Educação Básica na LDB: O que permanece e o que muda.** In: XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, e V Colóquio Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007. Porto Alegre. Anais do V Colóquio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007.

O LUGAR DA GESTÃO DO SETOR DE SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA – SP

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins*

Viviane Groppo Lopes Cerqueira**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se explicar, sumariamente, acerca do lugar da gestão na constituição histórica do Setor de Serviço Social Educacional na Secretaria Municipal da Educação, desde a sua criação em 1997, desvelando as particularidades da gestão de um setor que compõe a política de educação do município de Limeira. Para isso, foram realizadas pesquisas documentais, bibliográficas e coleta de depoimentos, como forma de identificar, os elementos necessários à discussão da experiência em questão.

Depreende-se que, a gestão como atribuição e o campo de trabalho dos assistentes sociais foram amplamente requisitados após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Como se vê em Teixeira (2009, p. 554), há uma “grande demanda municipal, estadual e federal para o planejamento, a gestão e formulação de políticas públicas nos marcos jurídico-políticos da Constituição Federal de 1988” que avançou na concepção de direitos sociais, resultante das lutas e mobilizações de amplos segmentos da sociedade civil; estabeleceu os princípios da gestão federada, da participação popular e do controle social, conformando, desta forma, o Estado Democrático de Direito.

As autoras Torres e Lanza (2013, p. 207) apud Netto (1992) explicam que as “políticas sociais estão imbrincadas com o trabalho desenvolvido pelo assistente social desde o início da profissão”, já que a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas formas em que o Estado burguês enfrenta as expressões da questão social – que por sua vez,

* Assistente Social, Coordenadora do Setor de Serviço Social Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Limeira – SP, Docente do Curso de Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA – Limeira/SP) e Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Franca).

** Assistente Social do Setor de Serviço Social Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Limeira – SP, Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Especialista em Gestão Pública e Gerência de Cidades pela UNESP (Araraquara) e em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP).

tem requisitado, “agentes técnicos em dois planos: o da sua formulação e o da sua implementação”. Netto (1992) afirma ainda que, o assistente social é reconhecido como “executor terminal” dos serviços, programas e projetos implementados por meio das políticas, contribuindo na reprodução das “determinações estabelecidas pelo Estado”.

Entretanto, conforme Teixeira (2009), o Serviço Social brasileiro vem se consolidando e avançando, por meio, da conquista de “novas responsabilidades profissionais”, das exigências à expansão de conhecimentos e de novos espaços ocupacionais, impondo maior complexidade nos processos de trabalho:

Requisições inéditas são inauguradas nos marcos da divisão intelectual do trabalho, novas interpelações são postas, novas respostas profissionais são exigidas, tanto no campo investigativo quanto no da intervenção, quer redefinindo funções predominantes nos espaços profissionais consolidados do Serviço Social, quer abrindo novos espaços no mercado. Entre outras, abrem-se as possibilidades ao seu ingresso no complexo campo da formulação, gestão e avaliação de políticas públicas, planos, programas e projetos sociais, impondo a apropriação de conceitos e procedimentos para a atuação nesse largo e diversificado espectro de relações de gestão em âmbito institucional e não institucional. (TEIXEIRA, 2009, p. 554)

Nesta esteira, Torres e Lanza (2013, p. 208) salientam ser um avanço contemporâneo, sobretudo, nas políticas de seguridade social, habitação e educação, o assistente social ser chamado a ser “planejador do processo de gestão” e “executar a gestão das políticas sociais” - o que tem demandado do assistente social a aquisição de múltiplos saberes no desempenho da função de gestor.

Destaca-se aqui, a contribuição de Almeida (2017) que aponta o campo da gestão no trabalho profissional dos assistentes sociais na política de educação, como algo extremamente novo e, de pouca visibilidade nas produções acadêmicas e bibliográficas.

É nesta perspectiva que ousamos problematizar o lugar da gestão empreendido pelos assistentes sociais do Serviço Social Educacional na Secretaria Municipal da Educação, de forma, a elucidar as requisições institucionais no período, as principais contradições enfrentadas e os contributos forjados no campo da autonomia técnica.

1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS ÀS REQUISIÇÕES PROFISSIONAIS NO CAMPO DA GESTÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Para tratar do tema gestão¹ neste trabalho, nos apoiaremos nas produções acadêmicas das autoras Torres e Lanza (2013); Paiva (2000) e Teixeira (2009) da área do Serviço Social, para discutir o lugar da gestão no Serviço Social Educacional da Secretaria Municipal da Educação, articulando-as aos “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013).

Paiva (2000, p. 90) explica que o tema gestão reveste-se de detalhadas noções e conceitos advindos da área da administração expressos, principalmente, nos termos de eficiência, eficácia e efetividade; diferenciações das funções gerenciais – planejamento, organização, direção e controle; distinção dos níveis organizacionais – estratégico, tático, operacional, dentre outros, os quais segundo a autora, “podem ser úteis e facilitadores da organização do projeto de intervenção do assistente social” no exercício da função de gestor, “dependendo do uso que se faça deles”.

A autora salienta que o campo da gestão demarca atualmente, uma nova especificidade ao ser conectada aos processos sociais de enfrentamento da questão social que tanto visam “atender as requisições da sociedade, em termos de ampliação do acesso aos direitos sociais”, como “responder as propostas do Estado em termos de identificação da problemática governamental, acossada pela crítica da ineficiência” (PAIVA, 2000, p. 90).

Neste sentido, Teixeira (2009, p. 556) ressalta que a gestão, na esfera pública, constituiu-se, “além de planos, programas e projetos, a estruturação, no aparelho do Estado, de sistemas, benefícios e serviços ofertados à população”. E, que, portanto, seria no interior dos sistemas que se estruturariam ações de atendimento às necessidades sociais².

Desta maneira, Torres e Lanza (2013, p. 208) apud Carvalho (1999, p. 12) demonstram que a “política social, os programas sociais, os projetos não são apenas canais dessas necessidades e demandas, mas também respostas a ela”.

¹ Cumpre destacar que além das produções acadêmicas das autoras supracitadas, o tema gestão também será abarcado pela Lei de Regulamentação da Profissão (1993), Código de Ética Profissional (1993) e Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social elaborada pela ABEPSS (1996).

² Esclarece-se que, no caso da Política Pública de Educação, seu arcabouço jurídico não corresponde à estrutura de sistemas.

No que tange às políticas sociais, a autora Boschetti (2009, p. 579) salienta que as políticas e os programas devem ser analisados nas relações entre o Estado e classes sociais, compreendendo que, “as políticas sociais não são apenas espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas constituem elementos de um processo complexo e contraditório de regulação política e econômica das relações sociais”.

Portanto, as políticas sociais são arenas de disputas entre sujeitos e projetos diferenciados em que:

a construção das políticas e sua materialização no processo da gestão indicam sempre confirmação ou negação e a constante necessidade de negociação dos pactos originários destas. Sendo assim, a função da gestão social ultrapassa a dimensão técnica e alcança as dimensões políticas, em que se tem na agenda pública a configuração de determinado padrão de proteção social no qual o pacto civilizatório estabelecido no país define as métricas de justiça e solidariedade³. (MABEL e LANZA, 2013, p. 209)

Neste aspecto, retomam-se os “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013, p. 47), que demarcam a afirmação dos pressupostos ético políticos que orientam o projeto profissional do Serviço Social vinculado a um determinado projeto de sociedade aliado às lutas e movimentos sociais das classes trabalhadoras.

Posto isso, Torres e Lanza (2013, p. 208) discorrem sobre os desafios dos assistentes sociais, com atuação no campo da gestão, de não sucumbirem à mera reprodução dos serviços, programas e políticas previamente determinados, mas de elaborarem, coletivamente, estratégias e respostas profissionais que contribuam na formulação de políticas públicas e sociais de caráter universalista e democrático, submetidos ao controle social do poder público e sociedade civil organizada.

Outro desafio contido nos “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013, p. 20) refere-se à capacidade analítica e propositiva da categoria em apreender “o significado estratégico da política educacional, do ponto de vista das requisições do capital” que, em sua essência, “ainda cumpre funções importantes nos

³ Para maior detalhamento sobre a dimensão política da atuação profissional no campo da gestão, consultar os artigos das autoras Torres e Lanza (2013); Paiva (2000); Teixeira (2009) e os “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013).

processos de produção de consensos em tempos de crise do capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação” orientada por organismos multilaterais, conferências mundiais sobre educação e pela “transposição da pedagogia empresarial ao campo educacional”.

Não ter claro tal significado da política educacional, implica na amplificação de equívocos e práticas profissionais que não coadunam com o projeto ético-político, ou mesmo, na materialização da concepção de educação emancipadora impressa nos “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, como: o reforço às formas de seletividade no acesso aos direitos sociais; reiteração de determinações institucionais focalistas e que excluem indivíduos e grupos no atendimento de suas necessidades sociais; responsabilização e “enquadramento” de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social pela baixa adesão às determinações da instituição ou mesmo programas e projetos, entre outros.

Destaca-se aqui, o desafio da categoria em contribuir na produção acadêmica e bibliográfica sobre o trabalho profissional no campo da gestão da política de educação, já que ficou evidenciado pelas referências utilizadas, uma ênfase nas políticas de seguridade social, sobretudo, a assistência social e saúde.

Por fim, antes de adentrar o relato da experiência da gestão no Setor de Serviço Social Educacional de Limeira - SP salienta-se, conforme as autoras Raichelis (2000, p. 15) e Paiva (2000, p. 90) os atributos fundamentais da gestão das políticas públicas, as quais devem contribuir no fortalecimento democrático dos espaços públicos, sobretudo, dos espaços de deliberação e de gestão das políticas sociais, por meio: - da ampliação de fóruns da sociedade civil; - do enfrentamento à tendência de despolitização da sociedade civil explicitando os diferentes projetos em disputa; da interlocução entre sociedade civil e Estado fortalecendo iniciativas democratizantes nos aparatos governamentais, tendo em vista, a construção de uma nova institucionalidade pública e, do desencadeamento de ações que estimulem o desenvolvimento de uma sociabilidade pública, capaz de “refundar a política como espaço de criação e generalização de direitos”.

2 GESTÃO DO SETOR DE SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA SP: REVISITANDO A HISTÓRIA E RENOVANDO OS DESAFIOS

Para problematizar o lugar da gestão no Setor de Serviço Social Educacional, cumpre-nos apresentar algumas das questões que nos mobilizaram a tal: - Qual concepção de gestão que Setor de Serviço Social Educacional (SSE) alinhou-se ao longo dos anos? - Quais requisições institucionais conformaram a gestão do SSE? - Quais respostas profissionais que fortaleceram a direção do projeto ético político profissional? - E, como o campo da gestão desempenhado por assistentes sociais convergiram com as diretrizes dos “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”. (CFESS, 2013).

Tais questões exigiram a realização de pesquisas documentais e bibliográficas – com destaque à dissertação de mestrado de Thalita Giovanna Büll (2010) e a coleta de depoimentos, os quais perfizeram a explanação sumária abaixo.

Anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, as denominadas creches eram geridas pela Política de Assistência Social⁴ em todo o país, nos marcos do assistencialismo, paternalismo, clientelismo e da filantropia. Em Limeira, a atuação de assistentes sociais em creches remonta ao final da década de 1960, exatamente, quando a autarquia de Serviço Social Municipal denominada, posteriormente, CEPROSOM é criada (BÜLL, 2010, p. 76).

Evidencia-se neste período em que o país é assolado pelo golpe militar de 1964, que a requisição dos assistentes sociais no campo da gestão das creches ocorre desde a sua origem no município. Indicando a necessidade deste profissional, na esfera estatal, para responder à agudização da desigualdade social e do apaziguamento ou ocultamento das expressões da luta de classes na época.

Entre 1972 a 1996, observa-se nos depoimentos e nas fontes documentais, que as creches, articuladas à oferta de outros bens e serviços, representaram significativas melhorias nas condições materiais da reprodução social, particularmente, dos municípios em situação de extrema vulnerabilidade social (denominados “carentes”). Assim, ao longo deste período, o setor de creche no Centro de Promoção Social Municipal -

⁴ A Constituição Federal de 1988 modifica profundamente a Política da Assistência Social, alçando-a à política de seguridade social (proteção social), dever do Estado e direito do cidadão.

CEPROSOM foi se consolidando, envolto, de um forte “voluntarismo” (BÜLL, 2010, p. 79).

Por conseguinte, constatou-se também, que os assistentes sociais que ocupavam a função de gestor no executivo municipal eram, recorrentemente, convidados a lecionar na Faculdade local – o que permanece até os dias atuais (tal prática mereceria uma análise pormenorizada, o que não será possível neste texto).

Ainda neste período, cumpre assinalar que os assistentes sociais que atuavam na gestão das creches eram capacitados na área da administração e outras áreas, sendo atribuído-lhes, principalmente, a gestão/administração de aproximadamente 15 unidades escolares; a oferta sistemática de formações e capacitações sobre o desenvolvimento infantil desenvolvidas por equipes multidisciplinares e dirigidas aos profissionais que atuavam nas creches; supervisão da equipe; definição de ações para ampliar a participação das famílias nas creches, entre outros.

Pode-se inferir, em linhas gerais, que entre 1972 a 1996, o trabalho profissional no campo da gestão das creches⁵ conformava-se na perspectiva assistencialista, entretanto, assentou-se em apreender a dimensão da gestão nas práticas profissionais; prestar serviços de qualidade à população e, a compreender as contradições e desafios das políticas, programas e projetos constitutivos do cotidiano profissional, nos marcos do denominado Serviço Social tradicional. Entretanto, a reprodução das requisições institucionais acima, ocorreu com maior vigor, sobretudo, em uma década de profundas transformações no Serviço Social brasileiro e na América Latina e dos avanços impressos à Constituição Federal de 1988.

Adentrando o período de 1997 a 2007, atenta-se que a Prefeitura Municipal de Limeira, cria o cargo de assistente social na Secretaria Municipal da Educação (Lei Complementar nº 189 de 1997) em um contexto de municipalização do ensino fundamental e a integração das creches e pré-escolas ao sistema municipal. Formalizando, desta forma, a inserção dos assistentes sociais na política de educação.

A autora Büll (2010, p. 72) apud Martins (2007) explicita que a promulgação da LDB em 1996 e as determinações nela previstas, foram decisivas à inserção de assistentes sociais na estrutura das Secretarias Municipais da Educação e na implantação do Serviço Social no âmbito

⁵ Em 1994, aboliu-se a nomenclatura creche, pois o termo não contemplava a dimensão de Educação Infantil passando, então, à denominação de Centro Infantil (C.I.), a qual preconizava um modelo diferenciado referente aos cuidados da criança em todas as dimensões: biológica, cognitiva, emocional e social.

da política de educação nos municípios paulistas. No município, isto foi agregado à decisão política do governo de prever no quadro funcional da Secretaria Municipal da educação, os assistentes sociais, indicando em seu planejamento, que a transição das creches da Política de Assistência Social à Educação, contaria, no futuro, com assistentes sociais e outras categorias profissionais contratadas por concurso (até aquele momento, a maioria dos trabalhadores das creches era celetista e de outra autarquia/secretaria).

De 1997 a 1999, com a implantação da LDB, os assistentes sociais deixam de gerir as creches, o que provoca receios e equívocos quanto à especificidade da atuação na educação – entretanto, o Setor de Serviço Social é criado na Secretaria da Educação e gerenciado por uma assistente social, por meio, de um cargo de chefia. Concomitantemente, em 1997, a então Secretária da Educação, membro do Comitê Executivo do Programa de Gestão da Qualidade Total na Educação desde 1995, oferta capacitações aos diretores, assistentes sociais e progressivamente aos professores, para alinhar a atuação destes no processo de gerenciamento da qualidade total na educação.

Büll (2010, p. 94) faz uma crítica⁶ contundente - da qual se tem concordância, ao Serviço Social Escolar (assim denominado em 2000) ter incorporado em sua gestão, planejamento (estratégicos e operacionais) entre outros procedimentos técnico- organizativos até 2006, os princípios ideo-políticos da metodologia da qualidade total da educação que definiam a realização de “serviços eficientes, efetivos e eficazes para os fornecedores, parceiros e principalmente seus destinatários (clientes externos e internos)”:

Fica claro a forma que a metodologia da qualidade – que aqui consideramos não ser somente um conjunto de ferramentas a favor de melhorias na Educação, mas uma forma de apontar e fortalecer um novo conceito de Educação, pautado em diretrizes empresariais, que a transformam em mercadoria e institui a lógica da concorrência entre as instituições educacionais – passou a permear inclusive a linguagem utilizada no meio educacional no município de Limeira, incluindo o setor de Serviço Social [...] na contramão das diretrizes e princípios que orientam o Projeto Ético-Político profissional. (BÜLL, 2010, p. 94-95).

Neste sentido, os processos de trabalho do Serviço Social que na época articulavam o atendimento à população para vaga em creche;

⁶ Para o aprofundamento desde período em que o Serviço Social Escolar implantou a metodologia da qualidade total na educação, ler Büll (2010, p. 92-102).

garantia dos direitos das crianças no processo educativo; cuidado à saúde das crianças e da comunidade escolar; o trabalho com famílias e profissionais da educação e a formação de monitores, foram permeados pelas contradições mencionadas, as quais começaram a ser confrontadas pelos assistentes sociais em 2006, inclusive, pela gestão do setor.

No ano de 2000 destaca-se a realização do primeiro concurso público para preenchimento dos cargos de assistentes sociais na educação, o que volta a ocorrer nos anos de 2004 e 2010⁷ e, a ampliação da atuação do Serviço Social nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) – o que foi inédito na trajetória do setor, por enfatizar na Educação Infantil, sua gestão, planejamento e execução. Neste sentido, em 2003, a gestão do setor elaborou um plano de ação para estruturar tal ampliação na rede municipal de educação.

Em 2005, o Conselho Municipal da Educação aprovou o Plano Municipal de Educação (2005-2015) que conformou, dentre os objetivos, metas e ações estabelecidas, a inserção do Assistente Social no quadro funcional da Secretaria Municipal da Educação, como profissional de Apoio Técnico.

Denota-se assim, que a gestão do Serviço Social Escolar ao executar as requisições institucionais neste período de 99 a 2006, contraditoriamente, vai criando possibilidades de ampliação da atuação profissional na Política de Educação, o que contribuiu no acúmulo de forças para enfrentar as condições adversas à direção do projeto ético político. Neste sentido, destacam-se dois exemplos: - a participação na mesa debatedora do Encontro temático descentralizado do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo (CRESS-SP) sobre o Serviço Social na Educação em 2003 – expressando o início do reconhecimento da experiência do Setor na atuação do Serviço Social na Educação e, - no ano de 2006, o planejamento da contratação do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida - um dos principais interlocutores da categoria, na discussão do Serviço Social na Política de Educação, para a realização de um Curso de Sistematização da Prática Profissional de 30 horas, em parceria com o ISCA Faculdades. O Curso ocorreu em 2007 e representou um marco na gestão e na organização do Setor de Serviço Social Escolar, como também demonstrado, por Büll (2010).

Por fim, neste último período, de 2007 a 2017, salientam-se: - o Curso de Sistematização da Prática Profissional realizado em 2007; - a

⁷ Em 2010 realizou-se o último concurso público para provisão dos cargos de assistentes sociais na educação, desde então, não houve ampliação ou mesmo reposição da equipe frente às crescentes demandas da área.

participação do Setor no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS (a partir de 2007, o Setor apresentou trabalho em todos os Congressos da categoria); intensificação da jornada de trabalho dos assistentes sociais que passam, em sua maioria, a atender duas unidades escolares em 2008 e, - a participação do Setor na Conferência Mundial de Serviço Social em 2009.

Nos anos de 2010 a 2011, a gestão do Setor de Serviço Social Educacional compôs uma comissão para elaborar o Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Ensino e, pela primeira vez, de forma oficial, são delineadas as competências e atribuições do Serviço Social, a ser desempenhadas nas escolas – as quais foram resultados de um processo participativo de discussão da equipe⁸, qualificando a interlocução da gestão tanto intra e intersetorialmente, quanto, no Conselho Municipal de Educação e outros conselhos de direitos.

Em 2011, o Conselho Municipal de Educação aprovou o Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Ensino, o qual no mesmo período (2011-2012) realizou várias reuniões descentralizadas para revisão de seu regimento. E, dentre os aspectos revistos, o Serviço Social Escolar passa a ter representatividade na nova composição do Conselho (aprovado por unanimidade) em 2012, indicando, dentre outros, as possibilidades de articulação do setor na Política Municipal da Educação e da expressiva participação da equipe nas reuniões do conselho, quando ainda eram tidos como observadores na época.

Ainda em 2012, ressaltamos as contribuições do Setor na organização do Encontro Estadual de Serviço Social na Educação em Limeira – SP e, na participação das oficinas que antecederam o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, os quais sistematizaram as produções sobre o tema no Brasil e apontaram a correção da concepção de Serviço Social Escolar a Serviço Social na Educação, visando à construção dos Subsídios para a atuação dos assistentes sociais, lançado em 2013.

Cumpramos assinalar, no fechamento do período da gestão do setor de 1999 a 2012, que uma das prerrogativas da gestão desde 2000, referia-se à elaboração de justificativas e comprovação documental, de forma periódica, ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em razão, principalmente, do financiamento de um Setor de Serviço Social Escolar na Política de Educação, o que a partir de 2013, não foi mais necessário. Outro ponto, é

⁸ Cabe aqui registrar que a definição de espaços de construção coletiva, bem como, seu fortalecimento; a previsão de formações e capacitações à equipe técnica e demais profissionais da educação; apoio às lutas e movimentos sociais, principalmente, do movimento sindical no serviço público foram premissas da gestão do Setor desde 1999.

que na saída do assistente social da gestão em 2013 (tal profissional geriu o setor de 99 a 2012), impõe-se ao outro profissional, resignificar este campo da gestão requisitado há mais 20 anos ao assistente social na Educação, em conformidade, aos desafios atuais da política municipal da educação em consonância ao documento dos Subsídios (CFESS, 2013), e manter, os avanços conquistados - incluindo, a histórica representatividade do setor nos conselhos de direitos e comissões afetas às políticas públicas e, qualificar a interlocução intra e intersetorial do setor no desenvolvimento de suas atribuições na política de educação.

Desta feita, em 2013, a gestão do Setor e um membro da equipe são convidados a compor a gestão da política de assistência social, demonstrando um reconhecimento das contribuições profissionais no campo da gestão. Por outro lado, assume a gestão do setor, um membro da equipe, com experiência na gestão em políticas públicas.

Assim de 2013 a 2017, a nova gestão do Setor, a partir dos “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, alinha os processos de trabalho à concepção de educação emancipatória e à pedagogia histórico-crítica impressa na gestão da secretaria, mas, sobretudo, nos currículos mínimos da educação. Para isso, a equipe é capacitada e requisitada a atuar na ampliação do acesso à vaga em creche; no combate à evasão e baixa frequência escolar; combate ao trabalho infantil; combate ao analfabetismo; elevação do Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica – IDEB, por meio, sobretudo, da ampliação da cobertura do setor às Unidades Escolares da rede pública municipal – o que contribuiu efetivamente na Política de Educação, mas que ao mesmo tempo, intensificou as condições do trabalho profissional - expressas no atendimento de até 3 escolas; na diminuição dos espaços coletivos de decisão e capacitações técnicas; no adoecimento profissional e, requisições institucionais deliberadamente restritivas e equivocadas quanto à atuação do Setor na Política de Educação.

Cumpra assinalar, no fechamento do período da gestão do setor de 1999 a 2012, que uma das prerrogativas da gestão desde 2000, referia-se à elaboração de justificativas e comprovação documental, de forma periódica, ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em razão, principalmente, do financiamento de um Setor de Serviço Social Escolar na Política de Educação, o que a partir de 2013, não foi mais necessário. Outro ponto, é que na saída do assistente social da gestão em 2013 (tal profissional geriu o setor de 99 a 2012), impõe-se ao outro profissional, resignificar este campo

da gestão requisitado há mais 20 anos ao assistente social na Educação, em conformidade, aos desafios atuais da política municipal da educação em consonância ao documento dos Subsídios (CFESS, 2013), e manter, os avanços conquistados - incluindo, a histórica representatividade do setor nos conselhos de direitos e comissões afetas às políticas públicas e, qualificar a interlocução intra e intersetorial do setor no desenvolvimento de suas atribuições na política de educação.

Desta feita, em 2013, a gestão do Setor e um membro da equipe são convidados a compor a gestão da política de assistência social, demonstrando um reconhecimento das contribuições profissionais no campo da gestão. Por outro lado, assume a gestão do setor, um membro da equipe, com experiência na gestão em políticas públicas.

Assim de 2013 a 2017, a nova gestão do Setor, a partir dos “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, alinha os processos de trabalho à concepção de educação emancipatória e à pedagogia histórico-crítica impressa na gestão da secretaria, mas, sobretudo, nos currículos mínimos da educação. Para isso, a equipe é capacitada e requisitada a atuar na ampliação do acesso à vaga em creche; no combate à evasão e baixa frequência escolar; combate ao trabalho infantil; combate ao analfabetismo; elevação do Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica – IDEB, por meio, sobretudo, da ampliação da cobertura do setor às Unidades Escolares da rede pública municipal – o que contribuiu efetivamente na Política de Educação, mas que ao mesmo tempo, intensificou as condições do trabalho profissional - expressas no atendimento de até 3 escolas; na diminuição dos espaços coletivos de decisão e capacitações técnicas; no adocimento profissional e, requisições institucionais deliberadamente restritivas e equivocadas quanto à atuação do Setor na Política de Educação.

Entretanto, tal quadro impôs à gestão do Setor neste ano (2017), o desafio da elaboração do planejamento estratégico⁹, conformando o primeiro Plano Trienal do Setor de Serviço Social nos seus 20 anos, o qual descreveu os objetivos, ações estratégicas, resultados esperados e indicadores delimitados em planos operacionais anuais para viabilização do monitoramento e avaliação do Plano.

Cumprir ressaltar que todo o processo de elaboração foi, inicialmente, formativo e organizado coletivamente para trocas e

⁹ Sugere-se para aprofundamento do tema, consultar Teixeira (2009, p. 554-574). Esclarece-se que estaremos elaborando, posteriormente, artigo relatando a experiência de elaboração coletiva do planejamento estratégico.

construção de novos saberes em consonância com a direção social do projeto ético político; “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, Plano Municipal da Educação e, outros documentos. Como afirma Teixeira (2009, p.560) o planejamento, neste caso, foi realizado primando os princípios de liberdade e democracia, fortalecendo o coletivo para os enfrentamentos necessários à sua materialização em tempos de profunda crise e ofensiva do capital e, de austeridade fiscal nas administrações públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o campo da gestão do Serviço Social na Política de Educação se consiste em um desafio para a categoria profissional que tem sua atuação, majoritariamente, nas Políticas da Assistência Social e Saúde. Daí, portanto, o caráter inacabado deste trabalho, o qual se pretende continuar a discuti-lo e ampliar as contribuições deste lugar na Política de Educação.

Entretanto, assinala-se que ao problematizar o lugar da gestão no Serviço Social Educacional nos ficam ainda mais perguntas sobre como as diferentes concepções de gestão adotadas ao longo dos 20 anos rebateram na Política Municipal de Educação e, sobretudo, o reconhecimento do quão estratégico é este lugar da gestão para qualificar as respostas profissionais frente às requisições institucionais, considerando a educação emancipatória e a direção social do Projeto Ético Político.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (Texto na íntegra aprovado em assembleia em novembro de 1996). Rio de Janeiro: 1996.

ALMEIDA, N. L. T. de. Curso de Sistematização da prática profissional ministrado em 02,03 e 04/05 de 2017 à equipe de Serviço Social Educacional da Secretaria Municipal da Educação. Limeira – SP.

BENEVIDES, G. de O.; LIMA, M. J. de O. Fundamentos de gestão para o trabalho do assistente social: princípios teóricos e práticos para o planejamento da ação profissional. In: Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, 1. 2015, Londrina. Artigo. Londrina: UEL, 2015.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.575-591.

BRASIL. **Lei 8662/93**, de 7 de junho de 1993 que regulamenta a profissão de assistente social, 1993. Brasília: CFESS, 1993.

BÜLL, T. G. **Trajetória do Serviço Social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais**. Brasília, DF: CFESS, 2013, p.63.

LIMEIRA. **Lei Complementar Nº189, de 17 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação de cargos na Administração Pública Direta, em especial na Secretaria Municipal da Saúde; na Secretaria Municipal da Fazenda e da Administração; e na Secretaria Municipal da Educação. Limeira: Secretaria Municipal da Educação, 1997, p.02.

PAIVA, B. A. Reflexões sobre pesquisa e processos de formulação e gestão. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 04: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: UNB, Centro de Educação Abert, 2000, p.81-94.

RAICHELIS, R. Democratizar a Gestão das Políticas Sociais – Um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. **Serviço Social e Saúde: Formação e trabalho profissional**. Brasil: ABEPSS, 2006, p.117. Acesso em: 17 ago. 2017. Disponível em: <<http://servicosocialesaude.xpg.uol.com.br/texto1-4.pdf>>.

SANTOS, A. M. dos. **Gestão Democrática e Serviço Social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública – Limeira SP**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2012.

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.553-574.

TORRES, M. M.; LANZA, L. M. B. **Serviço Social: exercício profissional do Assistente Social na gestão de políticas públicas.** Vitória: **Argumentum**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2013.

O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Adriana Freire Pereira Férriz*
Ney Luiz Teixeira de Almeida**

INTRODUÇÃO

O texto consiste em um ensaio teórico sobre o trabalho do assistente social na política de educação e as configurações atuais da política de educação que vem provocando um redirecionamento das requisições postas ao profissional do Serviço Social na educação, com forte tendência para o deslocamento do/da assistente social das atividades de contato direto com a população para a gestão da política.

A inserção de profissionais do Serviço Social na política de educação não é recente, mas esteve presente nos primeiros anos da profissão, já na década de 1930. Entretanto, o amadurecimento do projeto ético-político profissional, a partir da década de 1990, e as mudanças na política de educação vêm provocando um aumento de assistentes sociais na área da educação.

A partir dos anos 2000 o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS's) intensificam suas atividades no sentido de exigir do poder público a implementação de leis (federais, estaduais e municipais) que garantam a inserção de assistentes sociais na educação básica pública. Exemplos desta luta é o acompanhamento sistemático pelo CFESS da tramitação do Projeto de Lei Federal n. 3.688/2000 que tramita no Legislativo Federal desde o ano de 2000 e o lançamento do documento intitulado “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2014).

As políticas públicas em geral vêm passando por processos de profundas mudanças, nos últimos anos no Brasil, provocadas pelo agravamento da crise do capital. Neste contexto, a política de educação em seus vários níveis e modalidades vem passando por mudanças significativas, com destaque para as ações de expansão da política que ocorreram no âmbito da educação superior e da educação profissional e tecnológica através da criação e reformulação dos Institutos Federais de Educação,

* Professora Adjunto do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba.

** Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Ciência e Tecnologia e dos programas federais criados para a educação superior: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e os vários programas que versam sobre a expansão do acesso e da permanência na educação básica.

Tais mudanças aumentaram, sem sombra de dúvida, as requisições por profissionais do Serviço Social para atuar na execução de programas e projetos, bem como na gestão da política. Mesmo na ausência de dados sobre a atuação destes profissionais por níveis e modalidades. Sabe-se que há assistentes sociais atuando na política de educação em todos níveis e modalidades, com destaque para a educação básica pública e privada, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

Historicamente, o trabalho do assistente social na política de educação, como ocorre demais políticas públicas, esteve voltado ao atendimento direto da população usuária, mais especificamente, aos estudantes e suas famílias. Entretanto, nos últimos anos, vem se fortalecendo uma tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação. Neste sentido, o presente texto objetiva discutir o deslocamento do/da assistente social das atividades de contato direto com a população para o da gestão de programas, projetos e de pessoas.

1 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

1.1 O trabalho do assistente social na política de educação

Discutir o trabalho do assistente social na política de educação no Brasil nos leva a pensar a partir da discussão sobre centralidade da categoria trabalho, do trabalho do assistente social no âmbito das políticas públicas e das particularidades da inserção do assistente social na política de educação no Brasil.

O conceito de trabalho que dá suporte as discussões no âmbito do Serviço Social advém de Marx (2013, p. 211) que defende que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Assim, o trabalho sendo uma atividade eminentemente humana promove uma dupla transformação,

ou seja, pelo trabalho o homem transforma a natureza e no mesmo processo, transforma a si mesmo.

A aproximação entre a tradição marxista e o Serviço Social se fortaleceu com a maturidade teórica da profissão em fins da década de 1970 e início da década de 1980 com a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a publicação de *Relações Sociais e Serviço Social: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). A referida obra tem ocupado lugar de destaque na formação dos assistentes sociais dos últimos 30 anos, por trazer uma leitura cuidadosa das relações sociais no capitalismo monopolista e como o Serviço Social surge e se desenvolve no contexto do capitalismo. Acima de tudo, por se constituir numa afirmação da necessidade de aprofundar a aproximação do Serviço Social com a obra de Marx. O amadurecimento teórico da profissão não se deu apenas com a incorporação dos textos originais de Marx, mas foi seguida pela leitura de Gramsci e Lukács, além de outros aportes vinculados à tradição marxista.

Ancoradas nos processos de análise da realidade brasileira a partir da dinâmica das classes sociais e das funções do Estado na formulação das políticas sociais como uma das formas de enfrentamento das expressões da questão social no marco da sociedade capitalista madura, a produção teórica do Serviço Social foi sendo adensada com outros aportes da tradição marxista. (ALMEIDA; ALENCAR 2011, p. 126)

Tal aproximação possibilitou entender o Serviço Social como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho. Esta ideia vai ser incorporada pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996 e conseqüentemente o Serviço Social passa a pensar o trabalho profissional no campo da produção e reprodução das relações sociais e da relação capital e trabalho.

Há consenso no Serviço Social que o objeto de trabalho do assistente social é o que conhecemos como questão social¹ e que as ações profissionais de enfrentamento às múltiplas expressões da questão social historicamente se colocam no campo do Estado. Nos dias atuais, o Estado continua sendo o maior empregador dos assistentes sociais brasileiros.

¹ “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 83-84)

Vale lembrar que a forma de absorver os profissionais do Serviço Social pelo Estado é através de políticas públicas, ou seja, "as políticas públicas encerram condições socioinstitucionais nas quais o trabalho do assistente social se efetiva" (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 142)

O assistente social nas políticas públicas atua na execução das ações voltadas às políticas públicas, mas abrange também as ações relacionadas ao planejamento e gestão. Nesse sentido, ora o assistente social está em contato direto com os usuários dos serviços sociais, na luta pela efetividade dos direitos sociais da população, ora está em espaços de gestão das políticas, mesmo sem o contato direto com os usuários, atua na defesa dos direitos sociais.

O Serviço Social desenvolve seu trabalho em instituições públicas estatais, mas também em empresas capitalistas, em fundações empresariais, em instituições filantrópicas, em organizações privadas não lucrativas e em organizações não governamentais. As políticas públicas que servem de espaço sócio ocupacional para o assistente social são as mais diversas, com destaque para as políticas de saúde, de assistência social, da criança e do adolescente, do idoso e da educação.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. (CFESS, 2011, p. 5).

A atuação do assistente social na educação no Brasil se dá em várias modalidades que são definidas de acordo com o público-alvo atendido pelos profissionais nas diversas instituições de educação. De acordo com o levantamento realizado em 2010/2011 pelo Grupo de Trabalho de Educação do CFESS (2011, p. 28), as modalidades de concentração de profissionais atuando na política de educação são: a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação superior e a educação indígena.

O/A profissional de Serviço Social, nos últimos anos, tem sido requisitado, com maior destaque, na educação básica (pública e privada), na educação superior (pública e privada) e na educação profissional e tecnológica para atuar "em programas e projetos (governamentais e não) voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada". (CFESS, 2011, p. 51)

No âmbito da educação básica, o assistente social é demandado para atuar, na educação pública, com a “prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares: drogas; diferentes manifestações da violência; *bullying*; evasão escolar; “dificuldades de aprendizagem”; “fracasso escolar”; pobreza e falta de acesso aos serviços sociais” (CFESS, 2011, p. 44), bem como na articulação com os conselhos tutelares e instancias de controle social. Já na educação privada, em sua maioria, confessional, o/a profissional é requisitado para a execução da política de concessão de bolsas de estudos, tomando como base a Lei n. 12.101/2009 (Lei da Filantropia) que determina a proporcionalidade de concessão de uma bolsa de estudos a cada cinco alunos pagantes. Assim sendo, “estes profissionais têm como atribuição coordenar o processo de concessão da bolsa filantrópica e identificar as famílias que se encontram com perfil sócio econômico para usufruir o direito a bolsa”. (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

No campo da educação profissional e tecnológica e da educação superior as/as profissionais do Serviço Social são desafiados a enfrentar as diversas refrações de uma política educacional orientada por critérios do mercado (SILVA, 2012). Entretanto, não se pode negar o crescimento do número de assistentes sociais nestes espaços, através da realização de concursos públicos em universidades federais e institutos federais.

O trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil pode ser caracterizado a partir de quatro focos específicos: a) garantia do acesso da população à educação formal; b) garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e, d) garantia da gestão democrática e participativa na política de educação (CFESS, 2011).

A garantia do acesso da população à educação formal como foco do trabalho do/a assistente social na educação se revela através de atividades realizadas como visitas domiciliares, abordagens grupais, estudos socioeconômicos, encontros com as famílias, articulação com conselhos tutelares e Ministério Público, além de ações, programas e projetos institucionais de assistência estudantil com os quais os/as assistentes sociais atuam (transporte, bolsas, acompanhamento de frequência irregular, articulação com os conselhos), quanto à dimensão política e pedagógica deste tipo de atuação, voltadas para a “mobilização da

comunidade escolar” e dos “processos de luta pela garantia ou ampliação do acesso à educação”. (CFESS, 2011, p. 42).

A garantia da permanência da população nas instituições de educação formal está relacionada ao fato dos/das assistentes sociais atuarem diretamente com atividades que tendem a minimizar as questões relacionadas à evasão escolar e à frequência irregular no âmbito da educação básica. Na educação superior e profissional e tecnológica depende de um leque de programas que são definidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010) desenvolvidos nos referidos estabelecimentos educacionais.

Vale ressaltar que é notável a ampliação dos espaços sócio ocupacionais vinculados à política de educação nos últimos anos, motivada pelas mudanças educacionais implementadas a partir da criação do REUNI e da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, que amplia o número de assistentes sociais nos programas específicos de assistência estudantil nas universidades e nos institutos federais, do PROUNI que exige a demanda o profissional do Serviço Social para a realização da análise socioeconômica para a concessão de bolsas de estudos, e da Lei da Filantropia (Lei n. 12.101/2009) que no campo da educação confessional demanda a análise socioeconômica para a concessão de bolsas de estudos em escolas confessionais e filantrópicas.

1.2 O assistente social e a gestão da política de educação

O reconhecimento da tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação tem se dado de forma mais sistemática a partir das atividades de assessoria²,

² Destacadamente as realizadas pela equipe de professores do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), vinculados aos cursos de Serviço Social da UNESP-Franca e da UERJ junto aos assistentes sociais que atuam nas cidades do Rio de Janeiro, Franca, Limeira e Campos dos Goytacazes.

capacitação continuada³ e de pesquisa⁴ ao longo dos últimos três anos. Cabe considerar que não se trata de uma tendência uniforme que possa servir como um indicador preciso e consolidado de alteração da majoritária inserção de assistentes sociais no âmbito da execução terminal das políticas sociais setoriais (NETTO, 2006). Apenas revela um quadro mais geral de mudanças na dinâmica das políticas sociais, inegavelmente determinado pela ênfase na feição gerencialista do estado nesse campo, que associadas a não renovação e ampliação regular dos quadros técnicos no interior do aparato organizacional estatal (apoiada no fabricado argumento da crise fiscal) impactam em um deslocamento desse profissional das atividades de contato direto com a população para o da gestão de programas, projetos e de pessoas, neste último caso atuando diretamente em processos de capacitação e assessoria junto aos profissionais da educação.

Dois aspectos chamam a atenção na identificação dessa tendência. O primeiro diz respeito ao fato de que em graus variados ela se localiza em todos os níveis e modalidades da política de educação e nas instituições vinculadas a todos os entes governamentais, ainda que mais acentuadamente na esfera da educação básica no âmbito municipal. O segundo é que a localização dos assistentes sociais na esfera da gestão engloba: gestão de unidade, gestão de programas e projetos, assim como de pessoal. O leque de atividades realizadas é bastante diversificado, ainda que majoritariamente vinculadas à gestão técnica (observe-se bem: “técnica” e não “administrativa”) de processos de capacitação e formação continuadas, desenvolvidos a partir de planos de ação na modalidade de cursos, assessoria, grupos, rodas de conversa, palestras.

³ Referimos, sobretudo, aqui aos cursos de extensão universitária sobre o trabalho do assistente social na política de educação realizados regularmente na Faculdade de Serviço Social da UERJ sob a coordenação do Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida e, mais recentemente, na UFBA pela Professora Adriana Freire Pereira Férriz voltados exatamente para assistentes sociais que atuam na política de educação nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, respectivamente. Além daqueles realizados nos estados de Minas Gerais e de São Paulo que contaram com a participação de assistentes sociais que atuam na área de educação, em especial na de educação profissional e tecnológica, desses dois estados além daqueles vindos de Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Acre, Pará, Rio Grande do Sul, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Maranhão e Sergipe.

⁴ Particularmente partir dos projetos: “Estudo comparado das experiências no campo da Educação Básica nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo” coordenado pelos Professores Ney Luiz Teixeira de Almeida da FSS/UERJ e Eliana Bolorino Canteiro Martins da UNESP/Franca e “O trabalho do/da assistente social na política de educação nos Estados da Bahia e da Paraíba”, pesquisa de pós-doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ realizada pela Professora Adriana Freire Pereira Férriz da UFBA.

Nesses casos a atuação profissional assume uma dupla dimensão: gestão e execução dos processos de formação e capacitação.

Destarte, observa-se uma dinâmica bastante interessante de ampliação da complexidade das formas de organização dos processos de trabalho coletivos na esfera educacional, a partir, não só, mas com singular destaque, da presença mais constante de assistentes sociais não apenas nas funções tradicionais de atuação junto aos segmentos estudantis, técnico-administrativos e às famílias, mas agora junto ao corpo docente e desempenhando atividades na esfera da gestão da política, seja nos níveis centrais da administração pública, nos níveis intermediários (coordenadorias, divisões e departamentos) ou, como mais se evidencia, nos espaços institucionais de desenvolvimento das práticas educacionais.

Essa tendência, observada também em outras políticas sociais setoriais resulta, em parte da reatualização da simbiose entre as esferas públicas e o privadas que particulariza as políticas sociais no Brasil (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 123). Contudo, se em outras políticas tal fato vem associado a uma divisão social e técnica do trabalho a partir da qual o Estado assume uma função muito mais gerencial, deslocando, via vultosas transferências do fundo público para as organizações da sociedade civil, grande parcela das ações interventivas previstas no escopo legal das políticas sociais, na educação o processo guarda algumas particularidades. Não que tal divisão não ocorra na política educacional, ao contrário, a constituição do sistema de educação no Brasil nas suas três instâncias é essencialmente híbrido, ou seja, o sistema público de educação incorpora e pressupõe o privado, seja ele mercantil ou sem fins lucrativos. No entanto, essa divisão social e técnica – e também econômica –, apoiada em largos processos de terceirização das atividades terminais e da força de trabalho, presentes, sobretudo, na gestão de programas e projetos de capacitação, não representou na política de educação (ao menos nos espaços até então pesquisados) uma heterogeneidade tão clara como na política de assistência social, habitação e socioeducação, dentre outras, assim como já também observado no âmbito do poder judiciário, no que tange às relações de trabalho e processos de recrutamento da força de trabalho dos/as assistentes sociais. Ou seja, no caso da política de educação não se criou um quadro hierarquizado e diferenciado do ponto de vista dos vínculos de trabalho e das atribuições e competências profissionais apoiado na divisão entre assistentes sociais concursados que atuam na esfera da gestão e assistentes sociais temporários que atuam na execução. Ainda que isso já ocorra em

alguns espaços ocupacionais, com destaque para as atividades vinculadas à assistência estudantil nas instituições de educação superior, na educação básica o que se observa é uma divisão do conjunto de assistentes sociais em atividades de gestão e de execução. Ainda que com uma nítida resistência à ocupação das funções de gestão pela maioria dos profissionais.

Para além das determinações gerais que também afetam outras políticas sociais setoriais, o que justificaria essa tendência contemporânea da esfera educacional? Partimos da hipótese de que na política de educação dois fatores concorrem para a explicação desse reconhecimento da competência profissional dos/as assistentes sociais no campo da gestão e o aumento de sua requisição para atuar, conseqüentemente, mais próximos aos profissionais docentes, em especial na educação básica, onde mais tem se expressado essa tendência. Os dois fatores decorrem dos paradigmas que orientam a proposição de ações e programas na área de educação a partir das análises do Banco Mundial, especialmente na associação entre segurança e pobreza (LEHER, 1999, p. 22) para se pensar a dimensão estratégica da educação nos países de capitalismo periférico e dependente.

Primeiramente destacamos que a presença de assistentes sociais na educação, em especial na educação básica, decorre das estratégias de ampliação do acesso e de mobilização de programas, projetos e atividades que assegurem a permanência nos estabelecimentos educacionais institucionais. Sobretudo aquelas que foram acionadas em escala mais ampla a partir dos anos de 1990 e que assumiu feições particulares nos últimos 12 anos em razão da valorização das ações assistenciais no interior ou em relação à política educacional. Deste modo, temos que a ampliação do acesso expressa o ingresso de segmentos da classe trabalhadora que sem a mediação da assistência estudantil e da política de assistência social não acessariam a educação pública ou não permaneceriam nela por tempo mais prolongado.

A requisição de assistentes sociais, neste caso se justifica seja em decorrência de que essa ampliação não se deu de forma universal, mas inscrita no circuito das políticas neoliberais com nítido caráter seletivo e focalista, o que justifica sua atuação técnica na análise das condições socioeconômicas dos segmentos que de fato terão acesso, seja porque ela exigiu uma atuação ideológica de adesão a um determinado conformismo no âmbito das formas de participação da família e dos profissionais da educação na valorização da educação institucionalizada.

Em segundo lugar, sublinhamos o fato de que no período a dinâmica da política de educação se subordina de forma ainda mais acentuada a feição gerencialista do Estado, traduzindo nesta área a promoção de ações e articulações com a esfera privada (com e sem fins lucrativos) no sentido de assegurar não só a ampliação do acesso à educação formal, mas o alcance de metas estabelecidas num intenso processo de vinculação das condições de financiamento ao êxito da administração pública preconizado nos marcos da “reforma gerencial do Estado” (PEREIRA, 1998, 5). Ocorre uma forte presença de fundações empresariais na proposição e gestão de programas e projetos direcionados para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e “pedagogias” com o intuito de “qualificar” os profissionais da educação para a elevação dos indicadores de qualidade da educação, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As estratégias de associação entre pobreza e segurança no âmbito da política educacional são reatualizadas a partir de uma combinação entre a lógica de ampliação do acesso e a de assegurar a elevação dos indicadores de “qualidade” da educação; acentuando a interdependência do público em relação ao privado na conformação do sistema educacional brasileiro. Deste modo, não bastava incorporar de forma mais rápida e ampla os segmentos mais pobres da classe trabalhadora, mas fazê-lo a partir de uma perspectiva ideológica que incluísse as famílias e profissionais da educação no esforço de elevar os resultados aferidos pelos indicadores de avaliação. Tudo isso num quadro de nítida refuncionalização do Estado no campo das políticas sociais, assumindo uma feição mais gestora, com restrições na composição dos quadros técnicos que não acompanharam numérica e qualitativamente as necessidades decorrentes desta ampliação não universal e fortemente amparada na transferência de recursos do fundo público para a esfera privada empresarial e filantrópica.

Este quadro institucional não esteve isento de contradições e lutas que apontavam outra direção para a necessidade historicamente reconhecida de expansão do acesso e da permanência na educação institucionalizada. Não obstante as tendências gerais aqui, prévia e insuficientemente, desenhadas apontarem para o estabelecimento da família, dos alunos, dos profissionais da educação e das estratégias de gestão como focos privilegiados da dinâmica de integração da política educacional às orientações dos organismos multilaterais, as lutas pela educação pública experimentaram importantes mobilizações na construção

do plano nacional de educação, nas ocupações das escolas e na defesa da destinação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

Em relação ao trabalho do/a assistente social esses dois fatores, associados a não ampliação dos quadros técnicos que acompanhasse as tendências de expansão do acesso incidu sobre o deslocamento de parte dos/as profissionais da atuação direta com a família para ao campo da gestão, especialmente, dos processos de capacitação dos profissionais da educação. Não podemos deixar de considerar que esse deslocamento guarda relação direta com a centralidade dada ao trabalho docente, ainda que cada vez mais mediado e, porque não afirmar, subordinado, às tecnologias difundidas pelas fundações privadas, na elevação dos indicadores de desempenho dos alunos.

Passamos a atuar, contraditoriamente, é óbvio, na objetivação das condições de intensificação e condicionamento do trabalho docente, destacadamente na educação básica, diante das alterações promovidas na política de educação em seu alinhamento às orientações dos organismos multilaterais para os países de capitalismo periférico. Esse trabalho tem se dado a partir de atividades que ampliam o leque de competências e conteúdos dos professores e gestores em relação às questões que hoje atravessam o cotidiano educacional como consequência do acirramento das expressões da questão social e das formas de enfrentamento adotadas pelo Estado, sobretudo através da diversificação das modalidades de acesso e de gestão da força de trabalho especializada. As temáticas relativas às questões de gênero, raça, à juventude, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao relacionamento com a família, à violência e à articulação interinstitucional e intersetorial com outras políticas sociais, gravitam o campo de debates e formação com os quais os assistentes sociais têm atuado junto aos professores.

Conforme ressaltamos, ainda que em si essa nova frente de atuação não se distancie do universo de competências que os/as assistentes sociais já desenvolvem e que vem sendo conduzidas com nítidas preocupações éticas e políticas sintonizadas ao projeto profissional do Serviço Social, não podemos ignorar que elas se inscrevem numa dinâmica peculiar ao modo como que na política de educação a gestão da força de trabalho docente tem sido conduzida pelo Estado no âmbito das requisições de desempenho, conformismo e acesso ao direito à educação, peculiares à sociabilidade do capital nos países da periferia do capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do/da assistente social na política de educação no Brasil se dá tanto no campo da execução quanto no campo da gestão da política nos vários níveis e modalidades para atender as múltiplas requisições advindas, em sua maioria, das estratégias de ampliação do acesso e da garantia da permanência dos estudantes via programas, projetos e atividades.

É notória na política de educação, nos últimos anos, uma tendência de deslocamento de assistentes sociais de atividades voltadas ao atendimento direto à população para o desenvolvimento de ações voltadas à gestão da política, mais especificamente, na formação e capacitação dos docentes, com maior incidência desta tendência na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de, ALENCAR, M. M. T. de. **Serviço Social, trabalho e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, Decreto n.º 7.237/2010, que regulamenta a Lei n.º 12.101/2009. **Lei da Filantropia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/112101.htm>. Acesso em: 31ago 2017.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011. IAMAMOTO, M. V., CARVALHO, R.. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LEHER, R.. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. *Revista Outubro*. 3 ed. Rio de Janeiro: 1999. p. 19-30. Disponível em:< <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo>>. Acesso em 12set 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**, São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho do assistente social nas instituições privadas de ensino:** o contexto das escolas confessionais de Salvador (BA). 92 f. 2016. Monografia (graduação) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. 34 ed. São Paulo: Brasília: ENAP, 1998.

SILVA, L. C. da. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: PEREIRA, L. D., ALMEIDA, N. L. T. de (orgs.). **Serviço Social na educação.** Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2012 (Coletânea Nova de Serviço Social).

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTOS DUMONT, EM JOÃO PESSOA- PB

Adriana Rosado Maia de Lima*

INTRODUÇÃO

A política nacional da educação brasileira está consolidada na Lei nº 9.394/96, de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e para evidenciar o serviço social no âmbito da política da educação, necessário se faz tecer algumas considerações acerca da concepção de educação básica. Nessa perspectiva, compreende-se que:

[...] A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.[...] (BRASIL, 2013, p.17)

Portanto, é neste contexto, que o serviço social na política da educação vem se inserir, na rede de ensino do município de João Pessoa, pois está organizado em instituições de ensino que ofertam desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como função precípua e inerente à natureza da política nacional que é educar, formar e favorecer o pleno desenvolvimento do educando, a partir dos seguintes princípios: preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em conformidade com os princípios e diretrizes da educação básica, este trabalho é resultado de um relato, a partir da vivência profissional ocorrida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, localizada em João Pessoa, Paraíba, que tem como objetivo compartilhar a experiência caracterizando o trabalho desenvolvido na instituição e suas

* Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba – PB; Assistente Social lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, no município de João Pessoa – PB.

interfaces com as demais políticas públicas para a garantia de direitos dos sujeitos sociais a elas atinentes.

O arcabouço jurídico-legal brasileiro atribui legitimidade aos sistemas de ensino de responsabilidade de cada instância e entes federativos, com suas competências e atribuições, para prestar um serviço de qualidade aos sujeitos sociais que deles necessitam.

O perfil dos educandos das escolas municipais de João Pessoa se assemelham entre si, no entanto, deter-se-á a caracterização ao contexto social e econômico dos que frequentam a unidade de ensino mencionada na análise, EMEF Santos Dumont. Em termos gerais, a maioria dos responsáveis pelos alunos são beneficiários de programas sociais – Bolsa Família (BF), Benefício de Prestação Continuada (BPC), auxílios, aposentadorias e pensões, entre outros –, estão inseridos em atividades cujas relações de trabalho são marcadas pela precarização (oficinas mecânicas, cemitério, em casas de família e no comércio local) ou estão desempregados, há que se destacar ainda a presença de trabalho infantil nestas famílias, e as situações de riscos e vulnerabilidades sociais provocadas pelo tráfico, uso e/ou abuso de drogas ilícitas e diversas manifestações de violência (urbana, física, psicológica, doméstica, patrimonial, sexual, entre outras).

Em relação à escola, sua construção é datada dos anos 1970 e hoje sua infraestrutura é muito precária e não atende mais as necessidades atuais por causa da deterioração física (sérios problemas hidráulicos e elétricos, infiltrações, mofo e uma fossa séptica inadequada), inexistência de quadra ou área coberta para a realização das atividades físicas, assim como de sala para atendimentos da equipe de especialistas (assistente social, psicóloga, supervisora e orientadora escolar). Todos esses fatores influenciam diretamente na realização adequada das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas e a equipe busca incessantemente a melhoria das condições gerais para potencializar a aprendizagem dos educandos. Deste modo, é visível que as situações cotidianas somadas às expressões da “questão social” vivenciadas, podem interferir diretamente no acesso, na permanência e no êxito durante a vida escolar desses sujeitos sociais.

A EMEF Santos Dumont é uma escola de nível de ensino fundamental, da educação básica. Funciona em três turnos atendendo do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um universo total de 323 (trezentos e vinte e três) alunos matriculados. Atualmente a gestão escolar da unidade é composta por três gestores adjuntos e um geral, indicados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC),

Nesse contexto sócio-ocupacional, privilegiado, por ser um espaço de formação, o(a) assistente social se insere para contribuir com o caráter político e social da educação, com foco na emancipação humana e assim fortalecer o Projeto Ético-Político Profissional (PEPP) (CFESS, 2012).

A partir do que está previsto no PEPP e em contraposição à realidade atravessada por expressões da “questão social”, crê-se que a relevância da atuação profissional do(a) assistente social na política de educação reside na possibilidade de estímulo e indução ao exercício da cidadania e à compreensão da educação como necessária para o desenvolvimento humano e como mecanismo para inserção qualificada no mercado de trabalho.

Visando enfrentar refrações da “questão social”, assegurar os objetivos legais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para os educandos da educação básica, e fortalecer o protagonismo infanto-juvenil, o Serviço Social na EMEF Santos Dumont busca contribuir com a oferta de um ensino público e de qualidade aos que dele necessitem.

Neste sentido, o trabalho do Serviço Social na EMEF Santos Dumont integra uma equipe multidisciplinar composta por assistente social, psicóloga, supervisor(a) e orientadora escolar que, apesar das atribuições privativas de cada área, se complementam a partir de um objetivo comum: assegurar o conjunto de princípios e leis, buscando nortear as práticas educativas para o compromisso com a efetivação da cidadania, interligando-a à compreensão da realidade social, dos direitos e deveres individuais e coletivos, bem como o fortalecimento da participação sócio-política e a aprendizagem significativa.

Este relato de experiência propõe apresentar uma análise do exercício profissional do Serviço Social nesta instituição e apontar desafios, perspectivas da dimensão pedagógica nos processos de trabalho que a assistente social integra no contexto da educação básica e os rebatimentos das intervenções profissionais quando estas se vinculam a um projeto classista de sociedade.

1 EMEF SANTOS DUMONT:

Caracterização, perfil dos usuários e inserção da assistente social na educação básica.

Desde 2009 o Serviço Social foi introduzido na equipe multidisciplinar na EMEF Santos Dumont. Além do assistente social, compõem a equipe do setor psicossocial, psicólogo, supervisor e orientador

escolar que, apesar das suas especificidades, buscam trabalhar integrados e numa relação de complementaridade de suas atribuições particulares para dar respostas às demandas complexas que se evidenciam no espaço escolar no âmbito do ensino, da aprendizagem e da garantia de direitos dos sujeitos que estão no ensino fundamental, nesta unidade de ensino.

A atuação profissional do Serviço Social se pauta pela dinâmica social estabelecida nas relações sociais, nas exigências governamentais, institucionais, individuais e coletivas e pelos princípios, pelas competências e atribuições definidas no arcabouço legal da profissão (Código de Ética Profissional/93, Lei que Regulamenta a Profissão/93, LDB/96, ECA/90, CF/88), diretrizes normativas da SEDEC/PMJP-PB¹ e outras legislações correlatas².

A concepção de educação que orienta a atuação do assistente social na política de educação se baseia no princípio emancipatório freireano e busca ressignificar o conceito de cidadania, a partir da ampliação e efetivação de direitos sociais, assim como na perspectiva marxiana da superação das desigualdades sociais, apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, análise do movimento histórico da sociedade brasileira e compreensão do significado social da profissão.

É nesta direção que o CFESS (2013, p. 16) “compreende a relevância desse espaço sócio-ocupacional e reafirma que a educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social” [...].

Nesse sentido, diante das demandas encaminhadas ao setor psicossocial e dos inúmeros problemas identificados, a equipe de especialistas da Escola busca estabelecer estratégias de intervenção que permitam potencializar as ações executadas, ampliar parcerias, contribuir com o processo de gestão compartilhada, melhorar as relações interpessoais no espaço escolar, contribuir com o aperfeiçoamento didático-metodológico

¹ Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba.

² A proposta de intervenção profissional está baseada nas instruções normativas nº 001/2017 da SEDEC e em um arcabouço jurídico legal que vem norteando as ações educativas, didáticas e pedagógicas (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Constituição Federal e resoluções do Programa Novo Mais Educação e manual operacional. Enquanto um assegura a inclusão das Temáticas Transversais no Currículo Escolar (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual) e o outro e demais documentos legais, direitos e deveres para uma proteção integral do ser que se encontra em pleno processo de desenvolvimento, embora sujeito a vicissitudes do contexto sócio econômico no qual faz parte.

utilizado pelos docentes no seu fazer profissional cotidiano. Ademais, como a Escola se situa em uma área de risco e vulnerabilidade social, todas as problemáticas vivenciadas no espaço comunitário repercutem diretamente no desempenho escolar dos educandos, sendo estes vítimas diretas dos efeitos do processo de exclusão econômica e social.

No processo de acompanhamento e monitoramento das situações emergentes no espaço escolar, os problemas mais evidentes são: direitos violados, alta incidência de conflitos, tratamentos desrespeitosos entre si, constrangimentos (*bullying*), exposição a situações de drogadição, violências diversas, sexo sem prevenção, iniciação à prática sexual sem prevenção, exposição às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), HIV/AIDS e gravidez na adolescência, ausência de colaboração nas tarefas escolares, baixa escolarização dos pais e/ou responsáveis, baixo nível de estimulação pedagógica, demora na aquisição da leitura e complexidade dos problemas sociais.

Os relatos trazidos pelos/as educandos no processo de acompanhamento psicossocial indicam a urgência de se trabalhar as questões relacionadas à prevenção e promoção da saúde, como alimentação saudável, sexualidade, gênero, prevenção, mediação de conflitos e construção de uma cultura de paz e comunicação não violenta, assim como implementar um processo formativo com os educadores, abordando questões como: relações interpessoais com foco no respeito às diferenças, instrumentais metodológicos, avaliação, dificuldades na aprendizagem e inclusão.

O comprometimento ético-profissional da equipe abre espaço para a implementação de uma proposta que repensa o papel social da escola e que busca garantir um ensino de qualidade, envolvendo os educandos num processo de tomada de consciência, promovendo o protagonismo infanto-juvenil, enfatizando a importância de se assegurar a garantia da proteção integral à criança e ao adolescente no seu processo de desenvolvimento sócio-afetivo e educacional, favorecendo o exercício efetivo da cidadania.

Diante deste contexto, o assistente social se insere na política da educação como um profissional habilitado a fazer uma leitura crítica da realidade social, promover e favorecer atividades socioeducativas com os atores sociais envolvidos no âmbito da comunidade escolar, tais como educandos, educadores, familiares, funcionários e a comunidade em geral. Entretanto, cabe destacar que, apesar da inserção do Serviço Social na política da educação assumir hoje um lugar de destaque, são inúmeros os desafios presentes nos processos de trabalho dos quais integra.

1.1 Serviço Social na EMEF Santos Dumont:

Processo de trabalho, desafios cotidianos e caminhos possíveis

Na EMEF Santos Dumont o trabalho do assistente social se dá a partir de um planejamento prévio, com estabelecimento de objetivos, metas e ações com base nas demandas emergentes no contexto educacional e comunitário, e nas diretrizes e instruções normativas da SEDEC, de forma a garantir o direito ao qual a política da educação se propõe e combater toda e qualquer forma de violação de direitos. No cotidiano, apesar do esforço das ações planejadas, situações inesperadas surgem exigindo um perfil profissional flexível, proativo, criativo, comunicativo, crítico e dotado de autonomia.

Atualmente, os desafios mais recorrentes na escola são a adoção de estratégias para se lidar com a fragmentação dos horários de trabalho, integração da equipe multiprofissional, ausência de sala para atendimentos e escuta que garanta o sigilo necessário a cada caso, ausência de investimentos em programas considerados estratégicos para a garantia de maior permanência dos educandos no ambiente escolar, distanciamento da família da vida escolar dos filhos, existência de relações desrespeitosas, desmotivação de educandos, dificuldades de acesso a outras políticas, sensação de impotência diante de casos complexos, mas mesmo assim, compreende-se a autonomia profissional como elemento importante nos processos de trabalho.

Todos esses aspectos destacados põem em evidência um contexto que fragiliza ações mais efetivas diante das situações alvo da intervenção profissional do assistente social, no entanto, alternativas de enfrentamento vão sendo forjadas.

Na perspectiva de que o empenho de todos fortalece o coletivo e favorece o alcance de resultados, nesses últimos 8 (oito) anos de exercício profissional na política da educação, os esforços foram direcionados para: a) o trabalho interdisciplinar e intersetorial, abordando temáticas diversas e transversais (ECA, direitos, deveres, cidadania e direitos humanos, redução da maioria penal e extermínio da juventude, alimentação saudável, prevenção às IST's, HIV/AIDS, hepatites virais, gravidez na adolescência, prevenção ao uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, educação para a equidade de gênero, enfrentamento as situações de violência e respeito à diversidade humana); b) a ampliação das parcerias institucionais com as Organizações não Governamentais (ONGs), a Casa Pequeno Davi – cujas ações dos projetos desenvolvidos contemplam educandos, educadores e

familiares, a Associação de prevenção à AIDS (AMAZONA), o Centro da Mulher 8 de Março, Cordel Vida, as Organizações Governamentais (OGs), a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPPM), a Coordenadoria Municipal de promoção à Cidadania LGBT e igualdade racial, a Polícia Militar da Paraíba – por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD); c) a participação efetiva nos encontros da rede de proteção integral de crianças e adolescentes do território do Róger-Varadouro; d) favorecer a participação de crianças e adolescentes em coletivos de incentivo ao protagonismo infanto-juvenil, como a Rede Margarida Alves Pró Criança e Adolescente (REMAR), nas conferências livres de crianças e adolescentes, nas conferências municipal e estadual dos direitos das crianças e adolescentes, no processo de formação para elaboração do plano decenal de direitos humanos de criança e adolescente, no Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) e no Conselho consultivo de crianças e adolescentes do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA), em seminários, encontros, atividades de intercâmbio de adolescentes e festivais.

Internamente, com o apoio e a parceria dos educadores, conforme temática a ser abordada em determinados períodos, planos de ação são elaborados com a orientação e o suporte técnico, didático, metodológico para que as temáticas mencionadas sejam abordadas de forma a promover o melhor entendimento sobre os assuntos e a tomada de consciência e mudança de hábitos e atitudes, por meio de um trabalho sistemático.

Junto à Casa Pequeno Davi, o trabalho do assistente social se efetiva como representante, mediador e articulador entre os atores das duas instituições. Nos anos de 2014 e 2015, por meio de um patrocínio da Petrobrás e de uma organização da união europeia foi executado o projeto: “Todos contra o abuso e exploração sexual de crianças, adolescentes e jovens”. As ações educativas envolveram educandos, educadores e familiares em processos formativos, abordando as seguintes temáticas: violação de direitos, gênero e etnia, sexualidade e orientação sexual, drogas e meio ambiente e exploração sexual de crianças, adolescentes e jovens e um curso de incidência política com a metodologia do *Advocacy*.

Em 2015, a AMAZONA promoveu uma formação na área de prevenção às IST's, ao HIV/AIDS e às hepatites virais e a elaboração de planos de ação interdisciplinar com o recorte transversal foi executado envolvendo alunos do ensino fundamental 2 e EJA. Nesse projeto, a intervenção profissional do assistente social foi como formanda, multiplicadora e

mediadora no processo de execução das ações socioeducativas, junto aos educadores na unidade escolar em que atua profissionalmente.

Em 2016, o projeto intitulava-se: “Ei, não tá tudo bem!” e abordou as múltiplas faces da violência e formas de enfrentamento, nesse período o processo formativo ficou mais restrito aos educandos e os encontros ocorriam na escola, dentro do horário de aula. Em 2017, por meio de um financiamento de uma fundação italiana (Fundação Sanzeno), as ações destinam-se ao enfrentamento às diversas formas de violência com foco na perspectiva da construção de uma cultura de paz, mediação de conflitos e comunicação não violenta com vistas a fortalecer as ações das redes nos territórios. O diferencial desse projeto é a elaboração de planos de ações a serem implementados pelos sujeitos envolvidos no processo formativo, sejam eles: educandos, educadores, familiares e atores das redes de proteção, nos territórios.

A partir da descrição dessas ações relativas ao trabalho do assistente social na política da educação e, mais precisamente, na educação básica local, ressalta-se a viabilidade de se promover ações e a execução de projetos que possam garantir aos sujeitos sociais envolvidos o acesso à informação, a possibilidade de formação de agentes de transformação social, assegurando-os na escola um espaço de aprendizagem cada vez mais significativo, prazeroso e libertador.

Vislumbra-se nesse percurso que a caminhada é possível e que o Serviço Social, enquanto profissão apresenta efetivas contribuições no enfrentamento as múltiplas formas de violações, no processo de garantia de direitos e na formação cidadã. Ademais, fica evidente a compreensão que os assistentes sociais, aliados aos seus referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos contribuem estrategicamente na consolidação das diretrizes e dos princípios defendidos pela categoria.

Na operacionalização do processo de trabalho inexistem instrumentais técnico- operativos próprios, prevalecendo o conhecimento, uma percepção social crítica, a linguagem e a articulação em rede, mas, a despeito disto, considera-se que os espaços sócio-ocupacionais abertos na educação e mais precisamente na EMEF Santos Dumont vêm sendo consolidados pela profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a inserção do assistente social, na unidade de ensino alvo da análise, a partir do percurso profissional transcorrido de 2009 aos dias atuais, ainda são perceptíveis inúmeros desafios, tendo em vista o processo sócio-histórico e político vivenciado na contemporaneidade, num contexto da macro e micro política, a despeito de a condição desse profissional na política da educação se evidenciar como indispensável na formação dos sujeitos e na efetivação de direitos.

Nesta perspectiva, considera-se que a escola é a porta de entrada de todas as expressões da “questão social” oriundas dos efeitos do sistema econômico capitalista excludente, a política de educação dialoga com as demais políticas sociais e que o/a assistente social, inserido nesse espaço sócio-ocupacional, é integrante do sistema de garantia de direitos e indispensável no fortalecimento do trabalho em rede, constituindo-se estratégia de enfrentamento às demandas identificadas no ambiente escolar para a efetivação da proteção social destinada a crianças e adolescentes.

Considera-se ainda que a rede de proteção integral de crianças e adolescentes se constitui em locus de resistência e efetivação de direitos, mesmo diante das inúmeras fragilidades evidenciadas, mas, apesar dos desafios postos, vislumbram-se avanços: ampliação das parcerias com famílias e instituições do sistema de garantia de direitos, fortalecimento da rede de proteção integral de crianças e adolescentes do território do Róger-Varadouro, ampliação de fortalecimento do diálogo inter e entre instituições (organizações governamentais e não governamentais), publicização das situações de precariedade da escola com foco na violação de direitos (notícia na televisão e denúncia enviada ao Ministério Público Estadual), redução na taxa de evasão escolar, mediações de conflitos satisfatórias, com redução de incidências no espaço escolar e comunitário, elevação da participação de alunos/as em atividades que promovem participação, tomada de decisões e ampliação de uma consciência e atitudes cidadãs.

Cabe ressaltar que atualmente o trabalho do assistente social na política da educação não tem sido fácil em virtude da redução dos investimentos financeiros, precarização das relações de trabalho, desmonte das políticas sociais, das reformas e todos os rebatimentos atinentes à redução do papel do Estado frente à classe trabalhadora. Considerar todos esses aspectos destacados é reafirmar a importância do trabalho do assistente social nesse contexto caótico de retirada de

direitos, crescimento da pauperização para colaborar com a efetivação dos preceitos contidos no Código de Ética Profissional: reconhecimento da liberdade como valor ético central, defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania, defesa da democracia, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e respeito à diversidade, garantia do pluralismo, opção por um projeto profissional vinculado à construção de uma nova ordem societária, articulação com os movimentos sociais, compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população. Ou seja, necessário se faz reafirmar cotidianamente o compromisso com o Projeto Ético-Político Profissional e envidar esforços para a emancipação do ser social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. 562p.

CFESS. **Lei de regulamentação da Profissão**. 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf. Acesso em: 30 jul. 2012.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. 2001. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao%282001%29.pdf. Acesso em: 30 jul. 2012.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política da Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: Dilemas e Contribuições da Profissão na Perspectiva do Projeto Ético-Político. In: **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. 2. Ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SILVA, M. M. J. de. O Lugar do Serviço Social na Educação. In: **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. 2. Ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

VISITANDO O PASSADO, ENTENDENDO O PRESENTE, PENSANDO O FUTURO: O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Alcilene da Costa Andrade *

Cristina Chaves Oliveira **

Geniely Assunção Ribeiro ***

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir da apresentação de experiência realizada durante a mesa redonda- O trabalho do Assistente Social na educação do Brasil e no Nordeste, ocorrida por ocasião do II Encontro Regional de Serviço Social e Educação: lutas e resistências na defesa dos direitos sociais, no mês de julho, em Salvador/BA, promovido pelo Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 5ª Região – Bahia.

Para melhor compreensão do/a leitor/a, objetivamos apresentar como está organizado o Serviço Social na Educação no município de João Pessoa, destacando o período da década de 1990 até os dias atuais, compreendendo que é nesse período que a inserção dessas/es profissionais se dá através de concurso público. Destarte, discutiremos inicialmente a importância do Serviço Social na educação e suas atribuições para, na sequência, apresentar a experiência do município.

Importante ressaltar que no período pós Constituição Federal de 1988 (CF 88), a requisição dos/as profissionais de Serviço Social na educação foi ampliada com a proposição de direitos sociais previstos na carta magna, contraditoriamente é nesse período que as sequelas da questão social se apresentam mais fortemente devido à crise econômica estabelecida pós-período ditatorial, quando se dá a instituição do neoliberalismo. Os impactos do projeto neoliberal incidiram diretamente na política de educação a partir do modelo de Estado mínimo, de restrição de investimentos implementados no país e na abertura do mercado para o ensino privado.

Os avanços obtidos por ocasião da promulgação da CF/88, se expressa de forma contraditória, pois foram duramente combatidos

* Assistente Social Escolar da Prefeitura de João Pessoa, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba(UFPB).

** Assistente Social Escolar da Prefeitura de João Pessoa, Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

*** Assistente Social Escolar da Prefeitura de João Pessoa, Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

nos anos de 1990, quando as políticas sociais são marcadamente desmobilizadas pelas classes dominantes através do projeto neoliberal. No caso da educação ocorre "... a disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis" (CLAVATTA; FRIGOTTO, RAMOS, 2003, p.97). Contexto que se reforça na conjuntura atual frente ao ataque aos direitos sociais e políticos, com a utilização de instrumentos institucionais e forças estatais na retração de direitos, de forma avassaladora e que têm implicações contundentes no campo educacional.

No processo de reordenamento da política econômica que incidem sobre a política de educação, o serviço social se insere no contexto escolar, na perspectiva de intervir frente às contradições que se impõe no acesso ao direito à educação, garantida juridicamente pela CF/88.

[...] o significado social e institucional desta inserção junto aos sujeitos que atuam na área da educação representa, assim, elemento decisivo para sua efetivação, direcionando o debate para a esfera dos processos sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais. (ALMEIDA, 2007, p. 7)

A efetiva atuação do serviço social na política de educação se inscreve no período de redemocratização do país e das lutas por uma educação pública e de qualidade. Em consonância ao processo de ascensão do Serviço Social na educação, consideramos pertinente refletir que a sua ampliação no espaço educacional exige um referencial teórico que fundamente a concepção de educação e os caminhos de formulação da política de educação nesse processo de acordo com a nova perspectiva crítica do serviço social e os caminhos que esse processo inscreveu no decorrer das últimas décadas.

1 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A proposição da política de educação desde a CF de 1988 no país verteu para o direito universal de acesso à educação básica, condição que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no plano intelectual e psíquico, além disso, considera as possibilidades de acesso à profissionalização e oportunidades no mundo do trabalho, condição que historicamente esteve distante do universo da população que vive do trabalho.

O acesso à educação se constitui nas lutas sociais enquanto projeto societário brasileiro, que expresso na CF/88, assegura, pela primeira vez na história brasileira, os direitos sociais, incluindo o direito à educação e os instrumentos que se seguem. O Estatuto da Criança e do Adolescente¹(ECA) conduz a política desse segmento e os reconhece enquanto sujeitos de direito, substituindo o código anterior que se configurava enquanto menor em situação irregular e garantindo direitos fundamentais e a primazia de acesso e permanência na escola enquanto princípio de garantia de direitos.

Nesse bojo, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)² de 1996, pode ser considerada um marco no campo educacional na relação entre Estado e sociedade civil, e entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura, quando garante o acesso universal à educação.

Os dois instrumentos de direito trazem em seu interior as lutas da sociedade contemporânea para garantir direitos. No primeiro, expõe as preposições do ECA, frente à ausência deste direito ao longo do processo histórico no país, sua formulação adentra em um processo político pós-ditadura que elege a partir do primeiro pleito direto aos cargos do executivo, com a eleição de Collor de Melo processo que alicerçou a união política das diversas referências da burguesia a partir da eleição de um representante do pacto neoliberal. O consenso pactuado a partir do corte dos gastos públicos se consolida no debate nacional em meio a uma crise econômica, ingrediente perfeito para a inserção dos mecanismos neoliberais que formularam possibilidades de deter os desperdícios do Estado com o gasto público, enquanto desvio das medidas administrativas que deveriam ser melhor apreciados pelas políticas sociais.

Dessa forma, o ECA é processo e resultado. Reflete anseios do neoliberalismo no cenário mundial e nacional, mas também reflete a construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça menorista [...] É nos marcos do neoliberalismo que o direito da criança e do adolescente deixa de ser considerado um direito menorista para ser inserido no sistema de direitos e de garantias. (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 109).

Neste sentido o ECA garante juridicamente o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53: “A criança e o adolescente têm

¹ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, neste aspecto propõe uma série de condições que garantam o acesso, permanência e o sucesso escolar, a participação da família em seu desenvolvimento e a responsabilidade do poder público e das instituições próprias de ensino, a gratuidade extensivo ao ensino médio, o atendimento especializado as crianças com deficiência e o acesso na idade própria, em caso contrario as condições de acesso, a oferta de ensino em todos os níveis e o acesso a educação ao adolescente trabalhador. (OLIVEIRA, 2014, p.102).

A LDB/96 não foge a esse processo contraditório, resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada e, apesar dos avanços conquistados, é impregnada da perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica quanto na organização gerencial da política de educação.

A ampliação do acesso à educação foi insuficiente no tocante à qualidade, reafirmando o caráter de uma política que segue as formulações com o debate internacional, através das agencias multilaterais de desenvolvimento. Referenciais que se materializam principalmente quanto à dedicação aos resultados dos investimentos e da integração da massa dos trabalhadores no processo educacional voltado a processo que não tem como critério a criticidade, mas a formação de força de trabalho e a relação com o valor do trabalho.

A legislação garantiu a universalidade do acesso à educação e se faz necessário,

[...] compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira. (ALMEIDA, 2011, p. 12)

Nesse processo contraditório de lutas sociais e de construção de consensos que o conjunto CFESS/CRESS traz ao arcabouço teórico prático da profissão o debate existente no interior da intervenção na educação no cenário nacional, os subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (CFESS, 2011), elencam a diversidade de formulações sobre a área da educação e as proposições de intervenção crítica da profissão, além da problematização das possibilidades profissionais, além disso, os eventos que se seguiram no âmbito nacional, regional e local são relevantes acerca da temática.

O direcionamento teórico e político da profissão inserido nas instituições educacionais ou nas organizações que incidem sobre ela apresentam uma condição de intervenção crítica a partir da diversidade de questões que se apresentam nesses espaços, o que fortaleceu o debate do serviço social escolar junto aos profissionais do município.

Nesse contexto, destacamos a incidência do serviço social na educação, em específico no espaço educacional da escola básica no município de João Pessoa, que apresenta nos quadros institucionais, profissionais que atuam no interior das escolas, processo que se consolidou e reafirmou sua importância profissional através da intervenção na garantia de direitos dos estudantes e suas famílias e da orientação os profissionais da educação. Em João Pessoa o serviço social é reconhecido enquanto profissional inserido no espaço educacional através de lei própria. Nesse sentido iremos apresentar abaixo a experiência de consolidação da profissão na educação básica.

2 A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

O Serviço Social na Educação no município de João Pessoa se organizou a partir dos anos de 1990 e se estruturou nesta década. Inicialmente, abordaremos a inserção dessa profissão e a luta pela conquista do espaço profissional, os aspectos legais e, em seguida, refletiremos as implicações do ponto de vista das relações de trabalho, ou seja, a discussão abordada tem presente a historicidade, na qual a educação se insere como resultado da expansão do capital e as contradições contidas em seu interior.

Para situar a inserção do assistente social no espaço escolar, buscamos articular o relato de profissionais e da pesquisa realizada por Oliveira, 2013 que traz elementos históricos desse processo. O primeiro concurso público para assistentes sociais em João Pessoa foi no ano de 1990, à época foram disponibilizadas uma média de 40 vagas para o cargo de Assistentes Sociais.

Os profissionais que atuam há mais tempo relataram que a realização do primeiro concurso não se deu por acaso, mais fruto de debates e discussões desencadeadas em um processo de luta e mobilização da categoria profissional de serviço social para inserção nas escolas municipais de João Pessoa- PB, após o concurso os profissionais também se mobilizaram para a convocação dos aprovados devido à morosidade da gestão. Como se visualiza nos depoimentos a seguir.

[...] junto com o CRESS entramos em contato com a prefeitura, foi uma reivindicação da categoria, esse concurso, não foi uma vontade de um prefeito, mas foi toda uma luta conjunta, na época a gente tinha sindicato, além do CRESS, foi toda uma luta do sindicato, do CRESS e da gente que estava terminando o curso e já tinha uma experiência na área da educação que solicitou esse concurso [...] (E7). (P.33)

Nesse processo a inserção do serviço social nas escolas se consolidou e no ano de 2007, ocorreu outro concurso, onde disponibilizou-se 36 vagas. Em 2014, o último concurso, foram oferecidas 21 vagas. Portanto, atualmente, temos um total de 108 profissionais lotadas na educação do município, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de Especialistas Lotados Nas Escolas de João Pessoa – PB

Especialidades/ Relação de trabalho	Efetivos	Prestadores/as de Serviço	Total
Assistentes Sociais	96	12	108
Psicólogos/as	122	22	144
Supervisor/a Escolar	140	52	192
Orientador/a Escolar	110	14	124

Fonte: <http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/servidores>

Considerando a relação dos assistentes sociais com os demais especialistas³, o grupo dos/as assistentes sociais ainda está em número menor, mas quando olhamos para o número de escolas (95), percebemos que caberia em cada escola pelo menos uma/um profissional. No entanto, ainda há escolas com grande número de alunos que não dispõe de todos os especialistas, de modo que a distribuição desses profissionais acontece de forma irregular, dando a entender que a alocação dos profissionais (assistentes sociais, psicólogos/as, supervisor/a escolar e orientador/a escolar) acontece a partir de “interesses individuais e políticos”, pois não existe um documento/normativa que oriente a distribuição desses profissionais.

Os profissionais da educação do município dispõem de Plano de Cargos e Remuneração –PCCR, documento que indica os cargos e

³ Interessante destacar que a nomenclatura especialista é utilizada referente aos profissionais que atuam no suporte técnico nas escolas.

salários de acordo com as distinções entre funções, com destaque que os professores e especialistas dispõe da mesma remuneração e ascensão funcional, regidos pelo PCCR.

No quadro do PCCR da educação o serviço social não se apresenta diretamente enquanto profissional da educação, mas se enquadra enquanto provimento efetivo dos funcionários da carreira de magistério. No ano de 2000 foi sancionada a Lei nº 8682/98⁴ que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação e, no Art. 2º do Título I que trata das disposições gerais e, no Título III, Capítulo I que aborda a organização da carreira, define os profissionais que integram o Plano:

Art. 2º Integram o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração ora instituído, os profissionais da educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, assim consideradas as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão e de orientação educacional, e os que exercem atividades de apoio pedagógico, assim consideradas as de orientação psicopedagógico e as de integração escola/comunidade.

Art. 8º - São cargos de provimento efetivo os de Professor da Educação Básica I, de Professor da Educação Básica II, de Supervisor Escolar, Orientador Educacional, de Psicólogo Escolar e Assistente Social Escolar, discriminados no Anexo I desta Lei.

A categoria dos Assistentes Sociais não aparece explicitamente no Artigo 2º, mas no Art. 8º em que discrimina todos os profissionais da educação. Em 2010, o Plano foi novamente sancionado em caráter complementar Número 060/2010⁵ e outra vez no Título I – Das disposições gerais, no Capítulo I que fala da abrangência, discrimina os profissionais que compõem o Plano:

Art. 2º Integram o presente Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, para os profissionais da Educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto às atividades docentes, assim consideradas, as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão, de orientação educacional, de assistência social e de psicologia.

⁴ Lei nº 8.682 de 1998

⁵ Lei Complementar nº 060 de 29 de março de 2010.

O Título III trata da carreira dos profissionais da educação, o Capítulo I apresenta a organização trazendo uma nova estrutura, pois organiza os profissionais por classe, conforme destaca o Art. 8º:

Os cargos de provimento efetivo do Quadro dos Profissionais da Educação compreenderão as seguintes classes:

I – ensino médio na modalidade normal – classe A – Ensino Superior – classe B, Especialização – classe C, Mestrado – classe D e, doutorado – classe E, em se tratando do cargo de professor da Educação Básica I.

II – ensino superior – classe A, Especialização – classe B, Mestrado – classe C e Doutorado – classe D, em se tratando do cargo de Professor da Educação Básica II, de Supervisor Escolar, Orientador Educacional, de Psicólogo Escolar e Assistente Social Escolar.

Importante destacar que no Art. 2º e no Art. 8º há uma incompreensão quanto às particularidades do trabalho do/a Assistente Social no campo da educação, equívoco que se repete também na Lei 11.385/2008⁶ que cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa, em seu Art. 1º define a atuação do Assistente Social como parte de um programa dentro do espaço escolar “[...] Fica criado o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do Município de João Pessoa, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares.”

A terminologia “assistência” descrita na Lei 11.385/2008 não se atribui para a atuação do Assistente Social Escolar, visto que o seu fazer está imbuído das dimensões do trabalho profissional e das condições do conteúdo político-ideológico em que se expressam, pensar a intervenção profissional que precisa responder às demandas imediatas através de um caráter técnico-operativo, mas que deve considerar especialmente as contradições gestadas na política de educação com relação ao acesso, à permanência e ao sucesso dos/as estudantes na escola. Sendo assim, ressaltamos que:

Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. (ALMEIDA,2007, p. 05)

⁶ Lei nº 11.385 de 16 de janeiro de 2008.

Contudo e apesar das incoerências da Lei, refletimos sobre dois aspectos: o primeiro, é que houve um esforço de regulamentação da inserção do Assistente Social na Educação Básica, no município de João Pessoa, ressaltando a necessidade de um olhar mais específico para esse segmento da política educacional. O segundo, é que cria-se uma demanda para o CRESS/ PB provocar a alteração da Lei e para própria categoria de profissionais que precisam conhecer, discutir e propor mudanças no documento para a gestão municipal.

O serviço social, assim como a intervenção do serviço social escolar compõe o quadro da educação, com funções definidas pela legislação e pelos profissionais, cargo e remuneração no mesmo nível hierárquico e salários do restante dos profissionais que atuam na educação, nesse sentido, professores, pedagogos, psicólogos lotados no quadro efetivo estão no mesmo nível salarial, salvo as diferenças de nível e formação.

Consideramos que frente às questões postas, o serviço social no espaço escolar está consolidado, porém diante de diversos desafios frente às demandas apresentadas no cotidiano, considerando os retrocessos de direitos, e pelas formas sutis de controle do espaço público pelos poderes, restringindo a participação da comunidade escolar, a exemplo da retirada do direito de escolha da gestão escolar, que tem como princípio da gestão democrática e do mecanismo da eleição para diretores/as.

Destacamos que as eleições para diretores/as no município de João Pessoa tem uma trajetória de mais de 30 anos e a retirada desse direito teve implicações diretas nas ações dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, na atuação dos/as assistentes sociais inseridos/as nas escolas e para isso, requerendo desses profissionais mais do que nunca, um olhar atento para o seu fazer cotidiano, com o objetivo de:

Identificar que as demandas se acham saturadas por determinações econômicas, políticas, culturais e ideológicas que exigem mais que ações imediatas, repetitivas, de rápida execução, ou decisões tomadas em caráter de urgência, desprovidas de uma reflexão mais aprofundada. (BARBOSA, 2015.)

Diante dessa realidade e dos diversos desafios postos o serviço social se vê diante de contradições, pois ao tempo que se depara com condições desfavoráveis para sua atuação apreende elementos postos na realidade que reafirmam a necessidade de práticas democráticas e de reforço dos direitos humanos. Podemos afirmar que a atuação profissional

necessita desses parâmetros para exercer sua capacidade de intervenção, qualquer questão contrária não só restringe sua atuação como também os direitos dos usuários, porém se apresenta enquanto possibilidade de mobilização e intervenção da capacidade política da comunidade exercida pelo protagonismo do serviço social.

Capacidade de mobilização e intervenção que deve alcançar a categoria para que as intervenções continuem na perspectiva da emancipação humana, pois diferentemente do que aparentemente se apresenta na realidade com o rompimento das conquistas sociais, as possibilidades das lutas sociais se encontram nas vontades políticas contidas na sociedade, bastando exercer essa vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim da ditadura militar trouxe para os militantes sociais e para a sociedade em geral uma perspectiva de alcance de direitos sociais a partir do texto constitucional, nesse processo a sociedade se mobilizou, se organizou e interviu para a construção de direitos a partir da constituinte, o que se realizou na CF 88. Porém esse processo não se materializou imediatamente.

Em outros termos consideramos que a conjuntura política instaurada no país, após o processo instaurado pelo legislativo de retirada da presidenta Dilma Rousseff, apresenta-se como um retrocesso das conquistas sociais alcançadas a partir de 1988, que restringe os direitos adquiridos, desmonta o patrimônio público e ataca ofensivamente a soberania nacional, esse processo chegou a passos largos e rápidos na gestão municipal de João Pessoa, com ações restritivas de direitos dos trabalhadores e voltados para os estudantes e famílias, pois a gestão não se baseia mais na representação da comunidade escolar, mas do gabinete do prefeito.

Essas novas exigências já são percebidas pelos/as assistentes sociais, pelos demais profissionais que atuam diretamente com os/as alunos/as e por aqueles que estão no apoio ao trabalho docente. Esses desafios se expressam na imposição de projetos que chegam às escolas, os processos de monitoramento da atuação dos profissionais sem uma discussão prévia e aprofundada das dificuldades encontradas nas instituições de ensino, grande ênfase na burocracia e na competitividade.

Todo esse contexto que vem se apresentando de maneira mais contundente, traz grandes desafios aos/as assistentes sociais que desejam acompanhar as demandas que se apresentam no espaço escolar de forma crítica

e que propiciem e apoiem aos usuários a buscar por soluções das questões postas no interior do espaço escolar, seja aqueles exercidos pelas políticas sociais e mediados pelo serviço social, através de sua ação profissional.

Diante desse contexto e sem o desejo de fazer a prescrição, vemos que a categoria necessita, nesse momento, criar estratégias de ação independente das demandas institucionais, tais como: grupo de estudos para fortalecer as intervenções que devem estar fundamentadas teoricamente, socialização da instrumentalidade utilizada na mediação; e participação efetiva na comissão de educação do CRESS e reforço da comissão de especialistas. Só assim será possível dar continuidade a práticas educativas que busquem o caminho da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio- ocupacionais**. Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <[www.cress- mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc](http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc)>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

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

BARBOSA, J. R. A. **Administração pública e a escola cidadã**. Revista da ANPAE, Porto Alegre, V. 15 N. 2, 1999.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE. 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 de agosto de 2017.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A **política educacional de educação profissional no governo Lula**. 2003.

JOÃO PESSOA. **LEI Nº 11.385, DE 16 DE JANEIRO DE 2008**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1139/11385/lei-ordinaria-n-11385-2008-cria-o-servico-social-escolar-nas-escolas-publicas-do-municipio-de-joao-pessoa-e-adota-outras-providencias>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

JOÃO PESSOA. LEI Nº 8682, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1998.
JOÃO PESSOA. 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1998/868/8682/lei-ordinaria-n-8682-1998-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

JOÃO PESSOA. LEI COMPLEMENTAR Nº 60, DE 29 DE MARÇO DE 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-complementar/2010/6/60/lei-complementar-n-60-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, C. C. de. Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: articulação em redes na cidade de João Pessoa. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. João Pessoa : UFPB, 2014. (mimeo).

OLIVEIRA, J. L. R. de. Explorando outros cenários: o serviço social no espaço escolar. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. João Pessoa : UFPB, 2013. (mimeo).

SILVA, M. L. O. E. Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA EM “TEMPO INTEGRAL”

Almira Almeida Cavalcante *

Fernanda Moreira Leite **

Irisneide Antonino de Lacerda ***

Joelucia Leite da Silva ****

INTRODUÇÃO

A intervenção profissional do Assistente Social na política de educação não difere das demais políticas públicas quanto ao compromisso com o Projeto Ético Político Profissional, na perspectiva da defesa de direitos, emancipação, equidade e justiça social, recomendações convergentes com os princípios fundamentais do Código de Ética Profissional (CEP/1993), em consonância com a Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão e as diretrizes curriculares e ainda o documento intitulado Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, resultante de uma construção coletiva da categoria profissional. Este documento tem como objetivo:

[...] contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético- político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de socializabilidade humanizadoras. (CFESS, 1993)

Estes instrumentos apontam para uma atuação de caráter crítico que perpassa a aparência do objeto e se materialize na defesa e/ou conquista de direitos.

No espaço ora analisado, o escopo da atuação profissional se refere ao acesso e permanência dos discentes na escola, ou seja, contribuir

* Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa, Assistente Social na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa.

** Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Psicóloga Escolar na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa.

*** Especialista em Direitos Sociais e Competências Profissionais pelo Centro de Educação à Distância CEAD/UNB, Assistente Social na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa e na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD).

**** Mestranda em Serviço Social na OLWA University Unigrendal – USA. Assistente Social na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa.

para que os educandos, além de acessarem a matrícula, permaneçam na escola ocupando a condição de sujeito de direitos.

A implementação do Serviço Social nas escolas municipais de João Pessoa está referendada na Lei 11.385/2008, a qual cria o Serviço Social nas escolas públicas daquele município. Apesar de se reconhecer que a referida lei carece de alterações no texto quanto a algumas prerrogativas da profissão, admite-se também que a iniciativa legal abriu um vasto campo de atuação profissional. O texto da lei preconiza:

Artigo 2^a: Ao Serviço Social Escolar competirá o desenvolvimento de atividades técnicas profissionais, através de assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão.

§ 1^o Os profissionais Assistentes Sociais de que tratam o caput deste artigo deverão, obrigatoriamente, possuírem registro junto ao órgão representativo da categoria - CFESS/ CRESS (JOÃO PESSOA, 2008).

Cabe ressaltar que no intervalo de sete anos foram realizados dois concursos públicos, proporcionando a contratação de cerca de cem profissionais, com cumprimento de carga horária de 30 horas semanais.

A atividade compreende uma ação interdisciplinar envolvendo, além do professor, tido como ator principal do espaço escolar, uma equipe de profissionais composta por psicólogo, supervisor escolar, orientador educacional e gestores escolares, sendo um geral e um adjunto.

A política educacional no Brasil está disciplinada pela lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instrumento legal resultante de um exaustivo processo de luta com participação da sociedade civil, movimentos sociais e instituições atuantes na trajetória de redemocratização do país.

Apesar do texto original do projeto ter sofrido diversas alterações de corte democrático, é pertinente destacarmos os incisos I “- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, do Artigo 3^o. Texto que ratifica a educação como direito de todos e dever do Estado, preconizado no Artigo 205 da Constituição Federal.

De acordo como a referida Lei os níveis educacionais são formados por Educação Escolar, que compreende a Educação Básica e a Educação Superior. A formação da Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o Ano), Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o Ano) e Ensino Médio. Nosso campo de atuação ocupa a educação

infantil e o Ensino Fundamental I, no modelo de “educação em tempo integral”¹, elemento central da nossa discussão.

1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Para compreender a dinâmica da intervenção profissional no âmbito da educação e, especificamente, no contexto da pretensão de se ofertar educação integral, trazemos um breve panorama de como se configura esta proposta na realidade analisada.

A proposta de educação integral no Brasil data da década de 1950, por iniciativa do governo da Bahia, idealizada pelo professor Anísio Teixeira², autor do primeiro projeto de educação integral implantado no Brasil.

Nesta proposta inicial a educação integral:

[...] procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, cuidando desde sua alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiro da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela Unesco em outros países (FARIAS, AMARAL E SOARES, 2001, p. 208).

Ampliando o contexto da escola para além do ensino-aprendizagem a experiência da educação integral foi disseminada no país, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em outros Estados³, entre outros projetos de educação integral criados na esfera estadual e municipal, com divergências de modelos, porém com objetivo comum de aproveitar o tempo e o espaço da escola para ampliar a formação dos educandos.

O resultado positivo das experiências brevemente apresentadas, somado ao alto índice de desigualdade social, oferece educação pública e de qualidade que contemple a integralidade da formação. Iniciando a

¹ O termo “educação em tempo integral” escrito entre aspas, se justifica pela constatação da autora da discussão compreender que as condições objetivas vivenciadas no cotidiano da escola objeto deste estudo, não permite a oferta de educação integral, apesar da permanência dos estudantes cumprir as 10 horas diárias.

² Teórico e Educador brasileiro, criou o primeiro modelo de Escola com Educação Integral em Salvador.

³ Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ.

partir da educação básica, configura-se como compromisso relevante para o desenvolvimento do país. Este entendimento, apesar de já estar contido de forma ampla na Constituição Federal e na LDB, surge de forma mais específica na Lei 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação de 2001, o documento:

[...] retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, 2012, p. 03).

Com vistas à garantia de recursos para melhoria da educação no país, a partir de 2007 o Ministério da Educação cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Estes investimentos possibilitam a implementação do Programa Mais Educação (PME), por meio da portaria interministerial de 17 de abril de 2007. De acordo com este documento o programa “...tem como objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contra turno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola”, conforme (Brasil, 2009, p. 24).

Arelado aos esforços para implementação da educação em tempo integral foi criado, por meio do Decreto nº6.094/07, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território” (Brasil, 2012, p. 04). Cabe ressaltar que há trabalhos que tecem críticas em relação a real contribuição do “Todos pela Educação” à educação pública, a exemplo de Freitas (2012), aspecto de relevante discussão, contudo, ora não há espaço para tal neste trabalho.

Para alcançar o objetivo do PME, faz-se necessário uma ação conjunta que congrega diversas políticas públicas e ações, além da Educação, a Assistência Social, Esporte, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, entre outras articulações visando a “...intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da

permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis”. (Brasil, 2009, p. 25).

Neste sentido, a educação em tempo integral amplia a função da escola enquanto espaço de proteção social, cenário que vai exigir novas atribuições e novas estratégias condicionadas ao tempo e ao espaço sobre os quais as ações se realizam para além da prática pedagógica. É neste cenário de proteção social que há de se considerar a pertinência do trabalho do assistente social na política de educação, no presente caso, a educação básica, de modo que, este profissional possa:

[...] não ser apenas identificados/as como “executores/ as terminais” das políticas públicas ou “solucionadores/as” das expressões da questão social, como em experiências de assistentes sociais na educação, particularmente nas escolas, com responsabilidade atribuída para “soluções” da evasão escolar, inúmeras expressões da violência, discriminações etc, muito embora estes fenômenos sejam objeto da atuação profissional cotidiana e que exigem a análise crítica das raízes que os conformam (CFESS, 2012, p. 27 e 28).

Para tanto, faz-se necessário considerar o contexto da população atendida na escola pública, bem como os territórios que estas estão inseridas.

De acordo como o decreto 6.253/2007 a jornada escolar para educação integral será o período superior a 7 horas diárias, que poderá ser cumprido na escola ou em entidades da comunidade que ofereçam atividades escolares.

A organização das atividades compreende os seguintes macro campos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Cada campo de atuação deverá desenvolver atividades relacionadas no horário do contra turno das atividades pedagógicas curriculares. O trabalho proposto é realizado por profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes, artistas, entre outros.

A dinâmica do espaço analisado compreende a permanência dos estudantes de 10 horas diárias, das quais seis são dedicadas as atividades na sala de aula com o professor polivalente ou da respectiva disciplina; duas e meia são para as atividades de Recreação, Teatro, Xadrez, Letramento, Contação de Histórias e Libras, sendo esta última uma disciplina do currículo normal que, neste caso, funciona como oficina para preencher

as atividades do Mais Educação. O tempo sobrando se divide em horário de almoço, lanche e intervalo para recreação. A população atendida corresponde a uma média de 500 estudantes, na faixa etária de 5 a 15 anos. Recentemente, no entanto, os cortes nos investimentos no PME têm impactado na redução das oficinas temáticas no contra turno, cujo período foi remanejado para atividades em sala de aula com o professor tutor.

A atuação da equipe técnica pedagógica na qual está inserida a assistente social está pautada em um Plano de Trabalho previamente construído em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. A iniciativa de uma atuação profissional centrada nos valores que fundamentam o Projeto Ético Político Profissional se configura como um desafio permanente, frente ao cenário sob o qual se consolida a prática educacional.

Assim, frente ao contexto no qual se materializam diversas expressões da questão social no cotidiano da escola, compreendemos a necessidade da atuação fundamentada na perspectiva crítica da leitura da realidade, no sentido de exercer uma intervenção para além da imediatividade, sendo este um dos principais desafios proposto pelo projeto profissional, tendo em vista que as tramas do cotidiano exigem respostas rápidas. Este cotidiano nos remete a compreensão apreendida por Yolanda Guerra, quanto a instrumentalidade do Serviço Social:

A energia dos agentes potencializada no instrumental permite a operacionalização do projeto. Deste modo os agentes profissionais, enquanto desenvolvem uma atividade, não são apenas técnicos como também críticos, já que o domínio do instrumental requisita-lhe um conhecimento das finalidades e das formas de alcançá-las, e estas não se encerram na razão de ser do Serviço Social. Antes incorporam a razão de conhecer a profissão, suas condições e possibilidades (GUERRA, 2100, p.169).

Sendo assim, a intervenção do assistente social, a depender do seu modo de pensar o fazer profissional, constitui-se como uma prática determinante para alcançar o objetivo de contribuir para garantia do acesso e permanência dos educandos, enquanto sujeitos de direitos, frente às condições reais em que a escola em “tempo integral” se apresenta, das quais citamos alguns fatores que, se não determinam, contribuem de modo significativo para o sucesso ou não da proposta de educação integral, quais sejam: infraestrutura antiga e inadequada, população atendida (alta vulnerabilidade social, extrema pobreza), modelos de gestão (proposta democrática não consolidada), interdisciplinaridade (discrepância quanto

a uma concepção crítica do assistente social e a concepção conservadora do corpo docente e gestão).

De forma sucinta, esclarecemos os fatores elencados. A unidade de ensino aqui analisada não dispõe de uma estrutura física adaptada as exigências que a legislação preconiza, como por exemplo: não existe local de repouso pós almoço, banheiros para banho, ginásio para prática lúdica e esportiva, entre outros.

A população atendida oriunda de comunidades carentes, geralmente ocupadas pelo tráfico de drogas, famílias extensas, que vivem em moradias precárias e com baixo grau de escolaridade, fator este que gera desemprego e conseqüentemente envolvimento na criminalidade e no mundo do tráfico de drogas como estratégia de sobrevivência. Acrescenta-se a essas condições a alta incidência, na realidade familiar, das diversas formas de violência. Quanto ao modelo de gestão democrática recomendado pela LDB, o qual deverá ser consolidado por meio dos conselhos deliberativos, podemos afirmar, conforme Cavalcante (2014, p. 4), “a gestão democrática e participativa na política de educação, proposta na legislação vigente, no espaço dos conselhos escolares não sucumbe definitivamente, ela passa a ser boicotada, ou seja, os espaços existem, porém não se legitimam na prática”. Neste cenário o profissional se depara com um campo minado por correlação de forças e micro poder. No entanto, não se pode perder de vista que:

A atuação direcionada para garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

Quanto à dimensão interdisciplinar, exercida conforme conceito norte-americano apontado por Mangini e Mioto, como “...um recurso para atingir determinado resultado (saber-fazer), firmando o debate da interdisciplinaridade em dimensões metodológicas, revelando sua lógica instrumental orientada para a busca da funcionalidade” (Mangini e Mioto, 2009, p. 209), sendo esta indispensável à prática do Serviço Social, apresenta-se como um desafio diário diante das demandas que requisitam ações articuladas entre os agentes que atuam no cotidiano da escola. As situações de discordância entres estes são frequentes, em razão do caráter conservador e pragmático do corpo docente e equipe gestora.

Nesse contexto, o assistente social, visando intervir nas situações de violação de direitos e minimizar as dificuldades que obstaculizam o processo ensino-aprendizagem, realiza: atendimento individual aos alunos, familiares e profissionais; elabora relatórios e encaminhamentos para a rede de atendimento socio assistencial e intersetorial; promove ações que minimizem a baixa frequência; realiza oficinas e palestras sobre temas transversais; estabelece parceria com outras instituições da rede de proteção; contribui para o fortalecimento do Conselho Escolar e outros mecanismos de participação e controle social; colabora no planejamento, execução e avaliação dos planos e projetos da unidade escolar; sensibiliza o corpo docente, gestores e demais profissionais da escola quanto às condições socioeconômicas e culturais dos discentes; acompanha as ações desenvolvidas pela educação inclusiva e colabora nas ações pedagógicas interdisciplinares.

Diante dos apontamentos antepostos, os quais desvelam mediações que a intervenção profissional se depara no ambiente da “escola em tempo integral”, ressaltamos que são expressivos os desafios quanto a sua concepção legal e a efetividade, tendo em conta a relevância desse espaço para educação, desenvolvimento e proteção dos discentes. A nossa inquietação e compromisso prioritário é com a defesa intransigente dos direitos da população atendida, neste caso, o acesso e a permanência dos educandos no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a nossa prática em uma escola de “educação em tempo integral” por um lado nos remete aos imensos desafios do cotidiano profissional, ao mesmo tempo que nos permite contemplar as contradições resultantes da relação capital/trabalho sobre as quais nossa atuação se materializa. Por outro, evidencia a relevância da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo profissional.

Conforme assinala Coelho, “Toda prática impulsiona uma direção social e pressupõe um processo cognoscente que estabelece a relação entre realidade e conhecimento, prática e teoria” (2013, p. 89). Assim como coloca em xeque o compromisso deste com o projeto ético-político da categoria, pressupostos que incidem diretamente em que medida há contribuído da intervenção para a defesa dos direitos da população atendida.

Nesta perspectiva, o que propomos ao fazer esta reflexão sobre nossa intervenção profissional na escola em tempo integral, espaço que aglutina

diferentes expressões da questão social e apresenta-se como *locus* legítimo de enfrentamento das desigualdades sociais, significa, de certo modo, colocar em evidência a necessidade de reflexão teórica, articulada com a dimensão prática-operativa, como sinaliza o documento do CFESS, 2012:

[...] o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2012, p. 33).

Dadas as diversas abordagens de intervenção que permeiam o Serviço Social na educação, é pertinente deixar claro a devida atenção ao exercício da ética, a legitimação do uso das atribuições e competências profissionais regulamentadas, de modo que não nos deixemos cair nas armadilhas da prática imediatista e burocratizada que permeia o cotidiano institucional, no qual materializamos nosso fazer profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. – 6.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009.

CAVALCANTE, A. A.; **O controle social na política de educação: o desafio da atuação do assistente social na perspectiva da teoria crítica.** In: **XIV Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Lutas Sociais e Produção do Conhecimento**, 2014, Nata. Anais, Natal, Rio Grande do Norte, 2014, p. 04.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** Resolução n. 273, de 13 de março de 1993. Publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 mar. 1993. Brasília: CFESS, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação.** Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. 2012.

FARIAS R. D., AMARAL S. M. L., SOARES C. R. Biobibliografia de Anísio Teixeira.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2015.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 119, abril-junho, 2012, pp. 379-404 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

JOÃO PESSOA. Lei 11.385 de 16 de janeiro de 2008. **Cria o Serviço Social Escolar nas Escolas Públicas do Município de João Pessoa.** Poder Executivo. João Pessoa, PB. 2008.

MANGINI, R.N.F., MIOTO, T.C.R. **A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho.** *Katalysis*, Florianópolis v. 12 n. 2 p. 207-215 jul./dez. 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM SERVIÇO SOCIAL NUMA ESCOLA MARISTA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DO TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Ana Flávia Roatt de Oliveira *

Cristina Kologeski Fraga **

INTRODUÇÃO

Esse relatório de experiência contextua a síntese do processo de estágio obrigatório em Serviço Social do curso da Universidade Federal de Santa Maria, vivenciado pela acadêmica orientado academicamente por uma Professora do curso desta Universidade e acompanhado pela supervisora de campo Assistente social na Escola Marista localizada na cidade de Santa Maria – RS.

Ao longo deste relato serão abordados a constituição e o histórico do Serviço Social na Instituição que ofertou o estágio, perpassando pelos objetivos institucionais, além do desvelamento das expressões da questão social mais recorrentes na escola, assim como a intervenção da assistente social frente as demandas existentes. Por fim será feita a avaliação propositiva do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pela disciplina de estágio II, bem como as considerações finais referentes ao trabalho do/a assistente social no âmbito da escola em questão.

1 O SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA MARISTA SANTA MARTA

A Rede Marista ¹ no Brasil atende o estado do Rio Grande do Sul e está presente em 17 cidades, com o Distrito Federal somam o total de 18 Colégios, 10 Centros Sociais, oito Escolas Sociais, uma Universidade (PUCRS) e um Hospital (Hospital São Lucas da PUCRS). Além disso, abrange cinco estados da Região Amazônica: Acre, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia e Roraima.

* Acadêmica do Curso de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS.

** Supervisora acadêmica, professora doutora do Curso de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS.

¹ As informações correspondentes ao item três foram retiradas do site da Rede Marista e do Relatório de atividades do ano de 2015, produzidos pela assistente social da Escola Marista Nova Santa Marta.

A Escola de Ensino Fundamental Marista Santa Marta foi fundada em 09 de março do ano de 1998, na região oeste da cidade de Santa Maria, no bairro Pôr do sol, é administrada pela SOME² e atende cerca de 900 crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conforme a finalidade estatutária da mantenedora, os direcionamentos estão na promoção da comunidade, à educação, à cultura, à pesquisa, à ecologia, à qualificação profissional para a inserção ao mercado de trabalho, entre outras atividades que ajam de forma integrada às políticas sociais, visando o atendimento, assessoria na defesa e garantia de direitos e para firmar convênios, contratos e parcerias.

O objetivo geral, segundo o relatório de atividades da escola, elaborado em 2015 é garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, com inspiração nos ideais de São Marcelino Champagnat, e fortalecimento nos princípios de cidadania, procurando promover a criança e o jovem, através de um processo educativo que atinja as necessidades individuais dos usuários.

Os serviços prestados na instituição são a Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º a 5º ano) e o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ano a 9º ano), assim os/as usuários/as desse bem público possuem idade entre 5 e 17 anos. Para além desse serviço, estão os projetos que são realizados na escola: projeto de música, projeto almoço e projeto escolinhas de futebol que são parcerias entre a escola e o Centro Social Marista.

O histórico do Serviço Social na Escola Marista Santa Marta não está documentado nos arquivos da instituição, sejam eles impressos ou virtuais, por isso foi necessário conversar com a assistente social da escola, a qual supervisionou a estagiária na primeira fase de estágio. Além de que, foram feitas consultas (indicadas pela supervisora de campo) na análise institucional disponibilizada por outra estudante que fez estágio nesse mesmo local para obter informações pertinentes ao trajeto histórico do Serviço Social nessa escola.

O Serviço Social foi instaurado na Rede Marista de Colégios e Unidades Sociais desde o ano de 1998, para a organização de serviços, programas e projetos de cunho da assistência social. Mas apenas em 2001, que ele fora implantado de fato, em sua gênese era voltado somente para a análise dos estudos socioeconômicos para a matrícula de alunos.

Nos tempos atuais houve modificações no entendimento da Sociedade Meridional de Educação sobre o trabalho do assistente social, a sociedade que regula a escola em questão, adquiriu o Plano de Atendimento

² Sigla utilizada para a nomenclatura de Sociedade Meridional de Educação.

ao Aluno Bolsista, que tem como objetivo a integralização do/a estudante, nele está dito que se pretende oferecer as condições necessárias para o melhor desenvolvimento do/a aluno/a, com alguns programas.

Entre os programas na área sócio pedagógico está o Serviço Social, que como previsto no documento exerce o acolhimento, a entrevista, o acompanhamento e o encaminhamento aos serviços especializados da rede. A equipe sócio pedagógica é composta por: orientador/a educacional, assistente social, coordenador/a pedagógica, assessoria de formação humana para a cidadania. Os resultados esperados pela instituição a partir desse procedimento são: educação de qualidade, maior inclusão social, incremento nos serviços de políticas públicas setoriais, melhoria da qualidade de vida.

2 APREENSÃO DA QUESTÃO SOCIAL NO ESPAÇO INSTITUCIONAL E A INTERVENÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

Nesse item será trabalhado algumas concepções que são relevantes para o fazer profissional do Serviço Social. Faz-se uso de Guerra (2007) para definir instrumentalidade como: propriedade que o assistente social adquire imerso nas relações sociais no embate entre as condições objetivas e subjetivas do exercício profissional, entendendo objetivas como coisas materiais e concretas relativas à produção da sociedade e subjetivas enquanto sua condição em relação aos sujeitos, a exemplo suas escolhas. Dessa forma, o processo de trabalho “é compreendido como um conjunto de atividades prático-reflexivas voltadas para o alcance de finalidades, as quais dependem da existência, da adequação e da criação dos meios e das condições objetivas e subjetivas.” (GUERRA, 2007, p. 3).

Muitos são os instrumentais utilizados pela AS na escola, mas para que a intervenção tenha uma finalidade e seja eficaz é importante, como posto para Lewgoy e Silveira (2007) que o planejamento se torne a primeira etapa no processo de trabalho, este que significa organizar e dar clareza à ação, direcionar a realidade para transformá-la e agir com intencionalidade. Assim sendo, todas as ações devem ser planejadas antes de executadas tendo em vista sempre a articulação dos eixos: teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político.

Explicita-se aqui a importância da articulação das dimensões do Serviço Social no fazer profissional em qualquer instituição, as mesmas devem estar entrelaçadas para que o exercício profissional não seja

feito de forma incompleta ou errônea. No que se refere ao eixo teórico-metodológico estão a teoria que foi utilizada para embasar a prática dos assistentes sociais, que é a teoria marxista e o método dialético.

O método corresponde a dialética, que para Frigotto (1987), para ser materialista e histórica - não pode se constituir em uma doutrina ou ser fundada em uma perspectiva de categorias não-historicizadas independentes do contexto social. Sendo assim, ela deve dar conta da totalidade, do que é particular e específico, ou seja, abranger as categorias que são construídas historicamente.

O eixo técnico-operativo direciona enquanto a condução dos instrumentais utilizados no processo de trabalho dos profissionais de Serviço Social, um conjunto de instrumentos e técnicas utilizados para viabilizar a atuação profissional. Quanto ao eixo ético-político as Diretrizes Curriculares (1996) conceituam a ética profissional como os fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social que se tornam implicações da ética do Serviço Social. Dessa forma, esse eixo como direção estratégica possui como pilares o código de ética, a lei de regulamentação da profissão, as diretrizes curriculares e está presente na ação política profissional enquanto sujeito/a interventivo/a da realidade que não possui neutralidade como o desvendar da história do Serviço Social evidencia.

Nos atendimentos sociais, presentes diariamente ao longo do processo de estágio, surgem diversas demandas que estão relacionadas com aquela determinada área em que está inserido/a o/a profissional, bem como a partir dessas mesmas demandas podem surgir outras que se interligam as demais políticas sociais que este público alvo pode e deveria acessar. Monteiro (2010) aponta que os assistentes sociais no plantão social têm como foco em seu procedimento os encaminhamentos e a partir deles intervêm em diversos campos, como na educação, na democratização e socialização de informações, promoção e prevenção na saúde, etc. Além de que cabe a/o assistente social “democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional” (CFESS, 2012, p. 29).

Nesse sentido a/o assistente social não intervêm apenas com os estudantes, mas também com as famílias e comunidade local, articulando a rede de proteção para encaminhamentos de serviços, benefícios, programas. Em consonância com o SUAS, que possui a família como foco e tem sua organização através do território das pessoas demandantes, esse sistema tem uma grande importância na contribuição de minimizações

das expressões da questão social, e é através dos Centros de Referências da Assistência Social (CRAS) e Centros de Referências Especializados da Assistência Social (CREAS), da escola, conselhos tutelares, agentes de saúde e demais profissionais, da família, da comunidade, que a rede será construída e irá encontrar formas para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco social, bem como, sua prevenção, além da promoção e defesa de direitos sociais.

Segundo Cruz Filho (2006) a criação da rede de proteção de criança e adolescente foi estabelecida em 1998 e estruturada e implantada até os anos 2000, mais precisamente no ano de 2002. A importância dessa formação foi viabilizar a inteiração das várias instituições e organizações relacionadas ao atendimento de criança e adolescentes, o que consiste em uma nova forma de trabalho que busca a integração dos serviços, na atuação intersetorial entre o Estado e a sociedade civil, e estruturada por uma Coordenação Municipal. As redes sociais têm um objetivo social agregador em comum, “que funciona como um alicerce e um guia que orienta as atividades e define o foco de trabalho dos componentes da rede” (FILHO, 2006, p. 30).

Na escola Marista, observou-se que a atividade mais recorrente e que demanda uma maior dedicação por parte da assistente social é a análise de documentação das rematrículas para bolsas de estudo e entrevista social para o preenchimento das novas vagas ofertadas. Na Lei 8.662/ 1993, que regulamenta a profissão de assistente social, no que tange as competências profissionais, está especificado que o profissional deve realizar estudos socioeconômicos para a concessão de benefícios e serviços, tanto em esfera pública como privada. Porém, frisa-se que a atuação do assistente social não deve se restringir apenas a ação antes destacada, pois

[...] Como profissão interventiva e propositiva, que propicia a revolução de consciências [...] agrega a categoria participação na sua práxis [...] tem enorme relevância para contribuir não somente com as situações cotidianas, procedentes das questões sociais, mas por meio da mobilização social da comunidade escolar, colabora no processo de democratização da educação, com vistas ao fortalecimento da gestão escolar. (SCHNEIDER; HERMANDORENA, 2012, p. 16).

Por isso o atendimento na Escola Marista Nova Santa Marta se expande a famílias e a comunidade dos/as estudantes, pois se objetiva, de acordo com o Regimento Escolar (2016), em coordenar, elaborar, planejar, executar, avaliar, e implantar projetos e ações de assistência de social para

a comunidade escolar, além de prestar assessoria sobre as políticas sociais, no que tange a garantia e defesa de direitos civis, políticos e sociais.

O Serviço Social tem em suas funções e intervenções a articulação de ações que orientam os/as estudantes e suas famílias na prevenção: da evasão escolar; do baixo rendimento escolar; desinteresse pelo aprendizado ocasionado por questões que estão violando seus direitos. O/a profissional ainda, orienta e viabiliza o acesso do estudante, da sua família e de colaboradores da instituição aos serviços públicos e privados a fim de garantir a universalização de direitos. Além do fomento, a mobilização e participação da população nos espaços coletivos promovidos pela escola e/ou comunidade.

A partir dos diários de campo relatados pela estagiária, foi identificado que as demandas que chegam até a escola são as mais diversas, principalmente porque muitas são emergentes feitas através do atendimento social, podem ser para pedido de encaminhamentos pelos/as responsáveis dos/as estudantes, ou por eles/as mesmos/as e pelos/as funcionários/as, para vários locais, como: Unidade Básica de Saúde, Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Referência Especializada de Assistência Social, Cartório, se for para solicitação de segunda via de documento, etc.

As demandas que são mais recorrentes são: violência infantil e doméstica intrafamiliar, seja ela física, psicológica ou negligência; violência de estudantes contra colegas e professores/as geralmente com agressões verbais e físicas; evasão escolar; uso de substâncias psicoativas e tráfico; encaminhamentos para psicólogos/as, questões de miserabilidade e pobreza.

Para Odália sobre a perspectiva da privação, violência "significa tirar, destituir, despojar, desapossar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos."(2004, p. 86). No ECA, art. 5º está posto que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais." (1990, p. 20).

Se formos abordar a violência nessa perspectiva que traz o autor acima, pode-se dizer que o ato de “destituir, tirar, desapossar” está também relacionado com o conceito de vulnerabilidade social do IPEIA (2015) essa expressão é usada para ampliar o entendimento de pobreza, buscando compreender que são aspectos que vão além da falta de recursos financeiros, mas também a precarização de acesso a bens públicos que deveriam ser providos pelo Estado, entre eles podemos destacar a educação, saúde, moradia, etc.

Assim, quando os/as usuários/as não estão sendo atendidos nesses bens ou ainda não estão inseridos em serviços que possam fazê-los acessar esses locais, estes se encontram em situação de privação, então se pode dizer que sofrem violência social, já que a desigualdade não pode ser vista como um fenômeno acrônico “é uma condição de estruturas sociais, que passam a reproduzi-la como um fenômeno aparentemente natural”. (ODÁLIA, 2004, p. 31).

No entendimento do autor supracitado, violência social pode ser a nomenclatura utilizada para certos atos violentos que venham a atingir de forma seletiva e com preferência alguns segmentos da população, geralmente os que já estão desprotegidos socialmente. Essa forma de violência está ligada a violência estrutural e o seu reconhecimento por parte da sociedade não implica diretamente em uma tentativa de modificação.

Nascemos, somos criados, atingimos a maturidade, sendo educados na crença de que “enquanto o mundo for mundo”, a pobreza e a miséria, infelicidade e tristeza, desamparo e promiscuidade, são o legado irrecusável de uma parte da humanidade, a mais numerosa; e que seus opostos: o rico e a riqueza, a alegria e a felicidade, o amor e a privacidade, são os apanágios de uns poucos. E que uns e outros nada têm a haver com a perpetuação dessa injustiça. (Ibidem, p. 27).

Nesse sentido a citação acima proporciona o entendimento sobre a naturalização que a sociedade tem com a desigualdade social ocorrida em suas relações estruturais, que são perpetuadas e naturalizadas através das tradições, das normas e leis. Para Minayo (2001) a violência estrutural pode ser entendida a partir do momento em que as condições de vida das pessoas são afetadas pelas decisões histórico-econômicas e sociais que podem prejudicar o crescimento e desenvolvimento dessas, com a prevalência das desigualdades sociais e condições precárias em suas vidas.

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, é aquela praticada no âmbito privado, geralmente por um familiar, e podem se expressar de vários tipos, os mais visíveis são: violência física; violência sexual; violência psicológica; negligência (MINAYO, 2001). A violência doméstica no que trata a Lei nº 11.340, no art 5º “configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

Para abordar os tipos de violência que são mais frequentes na Escola Marista Santa Marta, utiliza-se novamente o entendimento de

Minayo (2001), que caracteriza como violência física o uso da força física desde uma dor leve até tentativa ou execução de homicídio, a violência psicológica contra criança e adolescente se trata de depreciação feita por um adulto que posa bloquear a autoestima e a realização dessa criança, bem como a ameaça de abandono e crueldade. A negligência está ligada a omissão no que tange as obrigações tanto da família quanto da sociedade em proverem as necessidades de uma criança, sejam elas emocionais ou físicas, pode ser expressada através da falta de alimentos, de cuidados escolares e com saúde, quando as falhas não são o resultado de circunstâncias fora do controle e alcance dos responsáveis” (MINAYO, p. 97).

O uso de substâncias psicoativas e a evasão escolar, frequentes na instituição, também podem ser apontados como consequências da desigualdade encontrada nessa região, já que a primeira pode ser utilizada como escape da realidade apresentada e a segunda um efeito do acréscimo da jornada de trabalho na vida desses e dessas adolescentes.

Todos esses fatores citados antes contribuem para a reprodução e perpetuação da violência e são trazidos para a escola também através da violência entre estudantes com outros/as estudantes e com professores/as. No que tange as demandas mais recorrentes na Escola Marista Santa Marta – aponta-se que estão ligadas a desigualdade apresentada nessa região, desigualdade que é inerente à questão social e pode ser entendida “como o conjunto dos antagonismos expressos na relação capital versus trabalho.” (Guiraldelli, 2014, p. 104). Dessa forma, através das relações sociais que são produzidas e reproduzidas na sociedade capitalista, onde os meios de produção e os lucros são individuais e privados, mas a produção é coletiva, é que se assenta a desigualdade, de forma natural, institucional que reitera sempre para alguns as riquezas e para grande maioria da população resta à pobreza, como observado durante o estágio obrigatório de Serviço Social na Escola Marista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possa ser feita a avaliação do processo de estágio vivenciado pela acadêmica de forma coerente, faz-se importante retomar no que consiste essa etapa do nível de graduação, tomando por base a PNE (Política Nacional de Estágio, 2010), que busca orientar e conduzir os supervisores e o estagiário/a para a *integralização* da formação profissional qualificada, como forma de estratégia para a defesa do projeto ético

político frente aos diversos desafios do capital na contemporaneidade, a acumulação flexível, a mercantilização da educação, a precarização e desregulamentação do trabalho.

Nesse sentido o estágio supervisionado curricular deve possibilitar a articulação e ampliação dos conhecimentos no desenvolvimento das competências dos três eixos do Serviço Social (técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político), para que a formação direcione-se na “[...] construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora” (ABEPSS, 2010, p. 10).

O estágio é um processo coletivo de trabalho que tem como objetivo a capacitação para o exercício e trabalho profissional para que o/a estudante possa desenvolver “a capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade com a qual se defronta [...] e intervir nessa” (ibidem, p. 17). Com a articulação entre a supervisão acadêmica, que tem como objetivo orientar sobre o significado social da profissão para a reflexão e subsídios para as ações que estão sendo projetadas no cotidiano da supervisão de campo. O/a estagiário/a deve assumir uma postura investigativa, crítica e interventiva, deve nesse contexto de ensino-aprendizagem apreender e aprimorar formas para compreender e enfrentar a realidade social e as demandas inerentes a ela, fazendo análise de conjuntura, entendendo a suas contradições e as relações de forças existentes.

O campo de estágio do Serviço Social nessa Escola Marista em Santa Maria no Rio Grande do Sul possibilitou enormes desafios para o/a profissional assistente social, pois se defrontou com uma realidade muitas vezes perversa decorrente das desigualdades produzidas pelo conflito capital *versus* trabalho. É um território que apresentou situação de vulnerabilidade e risco social por conta da pobreza, da falta ou do acesso precário a educação, saúde, renda, moradia digna, trabalho, segurança alimentar e outros bens e serviços que devem ser subsidiados pelo Estado. Porém, por se tratar da realidade, e essa ser dialética, portanto dinâmica e contraditória, esse espaço possui sujeitos com infinitas possibilidades que constroem estratégias de resistências diariamente e desafiam a lógica capitalista.

Enfatiza-se a importância do/a AS na escola, não só na escola privada, mas sim na escola pública onde as demandas serão intensas também. A intervenção nesse ambiente pode ser mais rica, pois irá complementar outros serviços da rede socioassistencial. O Serviço Social, as famílias e a escola trabalhando em conjunto possibilitam um grande instrumental no combate à evasão escolar e no fortalecimento de uma formação maior de

nível fundamental e médio, que perpassam outros aspectos essenciais para o desenvolvimento dos/as estudantes como o trabalho e a renda, além da articulação com outras políticas públicas.

Por vezes na instituição foram presenciados episódios de cerceamento da liberdade dos/as estudantes da escola por parte de profissionais de outras áreas, tendo em vista que o/a assistente social prima pelo, “[...] reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 2012, p. 23).

As escolas, de modo geral, em certos momentos, têm um caráter punitivo e regrado que faz com que os/as estudantes vejam os profissionais de forma hierárquica e autoritária se distanciando cada vez mais da relação entre educando e educador. Dessa forma, é de extrema importância a busca de estratégias que possam modificar essa visão e também intervenções com os/as trabalhadores/as em relação as suas concepções de mediação de conflitos, demanda essa que deve e já está sendo trabalhada pelo/a assistente social na escola em questão.

A respeito do processo de ensino-aprendizagem, este cumpriu com o que está elencado na Política Nacional de Estágio e foi um espaço que garantiu a formação de qualidade respaldada nos eixos norteadores do Serviço Social em suas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Compreende-se essa etapa da graduação de suma importância para a formação profissional, pois é nesse momento que se pode interferir na realidade e utilizando das correntes teóricas, do projeto ético-político profissional e dos instrumentais técnicos-operativos transformar essa realidade para que os direitos dos/as usuários/as sejam garantidos e ampliados.

Entre os ensinamentos que a estagiária obteve pela vivência não só acadêmica, mas também pessoal desse período, uma delas e talvez a mais relevante está na horizontalidade no atendimento aos/as usuários/as e o tratamento destes enquanto sujeitos que devem ser ouvidos para que as ações tenham eficácia, já que as políticas públicas só terão impactos significativos quando forem construídas em conjunto com quem está amparado por elas.

O/a assistente social não está em superioridade dos/as usuários/as e nem deve se manter como uma autoridade ou exercer tutela dispondo de julgamentos sobre as formas que as pessoas se organizam, deve, sim, orientar, esclarecer sobre os direitos, os serviços, benefícios, etc. Além disso, é preciso estar ciente de que a categoria do Serviço Social não foi e não é homogênea, sendo assim, além dos embates que serão enfrentados com

outras áreas do conhecimento, com gestões públicas ou privadas, também temos que refletir e buscar estratégias para que colegas profissionais ajam de acordo com o direcionamento da teoria crítica social da profissão.

Dessa forma, faz-se importante que, enquanto categoria, os/as assistentes sociais estejam atentos e que não percam a capacidade de criticidade propositiva, sempre dialogando com os/as usuários/as para que o enfrentamento do capital seja real e forte. A caminhada só vai ser relevante quando for combativa e todos/as estiverem agindo em conjunto, seguindo na luta por uma sociedade mais justa em que não é preciso temer, em que a exploração será extinta e seremos livres.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Brasil, 2010.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069. Brasília, 1990.

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social. Lei 8662/93**. 10ª. Ed. Brasília, 2012.

CFESS. **Diretrizes Curriculares: Curso de Serviço Social**. Brasília, 1996.

ESCOLA MARISTA NOVA SANTA MARTA. **Relatório de atividades: exercício 2015**. Santa Maria, 2015.

ESCOLA MARISTA NOVA SANTA MARTA. **Informações sobre a escola Marista Santa Marta**. Disponível. em: <<http://colegiomarista.org.br/santamarta/sobre>> Acesso em 27 out 2016.

GUIRALDELLI, R. **Trabalho, trabalhadores e questão social na sociabilidade capitalista**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2014, vol. 17, n. 1, p.101-115.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, “Capacitação em Serviço Social e Política Social”, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS-UNB, 2007.

IRMÃOS MARISTAS. **Institucional: valores, missão, visão.** Disponível em: <<http://maristas.org.br/institucional/missao-visao-e-valores>> Acesso em 27 out 2016. IPEA. **Atlas de vulnerabilidade social dos municípios brasileiros.** Brasília, 2015.

LAVORATTI, C.; COSTA, D. (Org.); **INSTRUMENTAIS TÉCNICO-OPERATIVOS NO SERVIÇO SOCIAL Um debate necessário.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016.

LEWGOY, A. M. B. SILVEIRA, E. M.C. **A entrevista nos processos de trabalho do assistente social.** Revista Textos e Contextos v. 6 n. 2. Porto Alegre, jul/dez 2007.

MONTEIRO, F. de O. **Plantão Social: espaço privilegiado para identificação/notificação de violência contra criança e adolescentes.** Revista Serviço Social e Sociedade n 103. São Paulo, jul/set 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde.** Rev. Bras. de Saúde e materno infantil. Recife, 2001.

ODÁLIA, N. **O que é Violência.** 6ª. ed. - São Paulo: Brasiliense, 2004.

SCHNEIDER, G. M.; HERMANDORENA, M. (Org.) **Serviço Social na Educação: Perspectivas e possibilidades.** Editora CMC, Porto Alegre, 2012.

SOME. Sociedade Meridional de Educação. **Plano do Aluno Bolsista,** Porto Alegre, 2012.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

André Michel dos Santos *

Marta Von Dentz **

Francisco Arseli Kern ***

INTRODUÇÃO

A temática Serviço Social na Educação vem estabelecendo diálogos cada vez mais consolidados haja vista a inserção do Serviço Social nas escolas de educação básica ter se ampliado consideravelmente a partir dos anos 1990. Assim, este artigo objetiva produzir um levantamento das produções científicas que abordam temáticas referentes ao Serviço Social na Educação, ou seja, realizar o estado do conhecimento desta temática em três bases de dados específicas. Por sua vez, isso implica não somente na realização do mapeamento das produções na área, mas na problematização das configurações que permeiam este diálogo.

Inicialmente, salientamos que a construção do estado do conhecimento é um exercício intrínseco e de fundamental importância sobretudo em âmbito investigativo. Assim, a necessidade de registro e categorização dos achados, como uma etapa procedimental, e de aproximação teórica às publicações existentes são indispensáveis. Neste contexto, enfatizamos que o estado do conhecimento, dentre amplas e distintas definições, consiste em:

No meu entendimento, estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando

* Assistente Social no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, IFRS, Campus Farroupilha, Professor na Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul e Doutorando em Serviço Social pela PUCRS. Membro do Grupo de Pesquisa Redes, Identidades e Subjetividades - REDIS. O autor teve apoio do IFRS no desenvolvimento deste estudo por meio do Programa de Capacitação de Servidores Técnico- Administrativos.

** Assistente Social, Professora na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e Doutoranda em Serviço Social pela PUCRS. Membro do Grupo de Pesquisa Redes, Identidades e Subjetividades - REDIS.

*** Assistente Social, Mestre e Doutor em Serviço Social pela PUCRS. Coordenador do Curso de graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades da PUCRS. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Redes, Identidades e Subjetividades – REDIS.

Este estudo sinaliza os achados encontrados com o desenvolvimento da construção do estado de conhecimento a partir da quantificação dos dados e das informações qualitativas encontradas no levantamento bibliográfico realizado. Logo após a realização da categorização, onde se explicitam enfoques centrais encontrados na produção teórica, apresentamos uma quantificação que relaciona o número de produções teóricas encontradas, relacionando-as às categorias. Ainda nesse sentido, fizemos um esforço para demarcar as regiões do Brasil, com as devidas instituições, onde estão vinculadas as publicações. Por fim, apresentamos os quatro elementos centrais que decorrem a partir da análise efetuada da produção teórica encontrada e que apontam tendências acerca da produção científica, no que se refere a temática “Serviço Social na Educação”, com enfoque na educação básica.

1 DA DIVERSIDADE TEMÁTICA À CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS CENTRAIS

Um passo importante no processo de investigação refere-se ao fato de conhecer as produções científicas que permeiam o interesse temático. O propósito é de inteirar-se das principais tendências, temas aprofundados nas pesquisas científicas. Sendo assim, buscamos elencar algumas das principais tendências investigativas no Brasil, envolvendo, de forma ampla, o Serviço Social na Educação. Esse levantamento possui considerável pertinência, pois nos possibilitou conhecermos as pesquisas neste campo e os diálogos que estão sendo estabelecidos.

Neste âmbito, antes de apresentarmos as informações encontradas, é importante sinalizarmos que estamos partindo da produção do conhecimento acerca do Serviço Social na Educação Básica. Consideramos para este estudo, o período pós-constituente - a aprovação da Constituição Federal de 1988 e o Movimento de Reconceituação ocorrido no interior da categoria dos assistentes sociais em meados de 1980. Ambos aspectos são essenciais e corroboraram para uma nova perspectiva da intervenção do Serviço Social no contexto brasileiro. Assim, nos achados do Banco Digital de Teses e Dissertações e na base de dados da CAPES não foram delimitados recorte temporal. As informações obtidas foram abertas e após o mapeamento foi possível notarmos a partir de quando se deram as primeiras produções. Já na revista Serviço Social & Sociedade

consideramos todos os números da revista desde sua primeira edição. Entendemos que as três fontes utilizadas possibilitam uma aproximação considerável com os debates estabelecidos contemporaneamente.

Deste modo, optamos pela utilização do descritor “Serviço Social e Educação” no levantamento das produções bibliográficas, a partir do entendimento sobre a necessidade da realização dos descobertos em ambas áreas do conhecimento. A busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foi realizada primeiramente. Como complementação dos achados, informações quantitativas e qualitativas de mapeamento bibliográfico em questão, foram pesquisados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com delimitação aos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. Complementarmente, as edições da Revista Serviço Social & Sociedade, pioneira na área de Serviço Social, datada a sua gênese no ano de 1979, foi utilizada pela qualidade e excelência nos artigos científicos publicados.

Assim, cabe ressaltarmos que em um primeiro momento apresentaremos separadamente os dados quantitativos, relacionando-os a cada fonte de levantamento das informações. Em seguida, no que se refere às informações qualitativas encontradas, realizaremos uma análise preliminar conjunta das categorias atinadas na construção do estado do conhecimento acerca da temática.

Desta maneira, no que se refere à pesquisa realizado junto ao BDTD com o descritor “Serviço Social e Educação” foram encontrados 2.350 registros, sendo que após o refinamento destes, com a leitura dos títulos, resumos e sumários dos trabalhos, chegamos ao universo de 20 trabalhos, sendo 16 dissertações e 04 teses, produções estas realizadas entre o período de 2000 à 2016 que discorrem sobre o Serviço Social na Educação em escolas. Ao utilizarmos o mesmo descritor para a busca das informações quantitativas encontramos 5.142 registros junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após a utilização do método indicado anteriormente no refinamento destes, encontramos o universo de 31 produções em nível stricto sensu, datadas no período de 1988 a 2015, onde destas, 26 são apresentadas como dissertações e 05 teses, as quais discorrem sobre o Serviço Social na educação, especificamente fazendo referência a educação básica.

Ainda tendo como objetivo o aprofundamento das pesquisas sobre a temática de estudo, verificamos as edições da Revista Serviço Social & Sociedade, tendo estas por sua vez o número de 126 edições,

datadas no período dos anos de 1979 a 2015. Encontramos somente 07 artigos que dissertam sobre o Serviço Social na educação básica. Cabe ressaltarmos que as verificações da temática junto à revista foram efetivadas através da leitura dos títulos, posteriormente dos resumos e dos artigos completos.

Quadro 1: Banco de dados do levantamento bibliográfico

Fonte de pesquisa	Quantitativo de achados	Achados utilizados em modalidade das publicações	Período das publicações
BDTD	2.350 registros	16 dissertações 4 teses	2000 a 2016
CAPES	5.142 registros	26 dissertações 5 teses	1988 a 2015
REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE	126 edições	7 artigos	1979 a 2015

Fonte: Sistematização dos autores. Dados obtidos na coleta de dados realizada no período de outubro de 2016 a abril de 2017.

A partir do quadro citado, podemos visualizar o quantitativo relacionado a produção de conhecimento científico no que trata a temática “Serviço Social na Educação” publicada por meio de dissertações e teses, o que nos traduz a baixa produção teórica sobre a temática no Brasil. Neste sentido, a questão ora sinalizada irá ser retomada posteriormente neste trabalho, a partir da análise preliminar das informações coletadas. Sendo assim, ao considerarmos a apreciação dos achados, citamos as categorias encontradas nas produções bibliográficas.

- Serviço Social na Educação;
- Exercício profissional do assistente social na educação;
- Política de Educação;
- Expressões da questão social na escola.

A partir do mapeamento da bibliografia existente e após a realização da análise preliminar das dissertações, teses e artigos, podemos classificar a produção do conhecimento sobre o Serviço Social na educação básica, a partir das quatro categorias centrais destacadas anteriormente. Essas categorias emergem nas produções analisadas e serão detalhadas a seguir.

Quadro 2: Categorias centrais e enfoque na produção bibliográfica

Categorias	Enfoque
Serviço Social na Educação	Produções teóricas que abordam sobre a inserção do assistente social na educação, suas contribuições e importância.
Exercício profissional do assistente social na Educação	Produções teóricas que dissertam sobre o fazer profissional, a intervenção profissional, o exercício profissional e um único trabalho que trata de maneira geral sobre os processos de trabalho do assistente social na escola sob a perspectiva da Lei de Regulamentação da profissão.
Política de educação	Produções teóricas que discorrem sobre a política de educação, enquanto direito social e no contexto do capitalismo. Ambos trabalhos buscam fazer uma relação desta política com o Serviço Social na educação.
Expressões da Questão Social na escola	Produções teóricas onde os autores partem de algumas expressões da questão social refletidas no âmbito escolar, como o baixo ou mau rendimento escolar, a evasão, a violência, a repetência, dentre outras, para dissertar sobre a importância do Serviço Social na educação e suas relações com a política social.

Fonte: Sistematização dos autores.

Tomando como base as quatro categorias elucidadas, buscamos demarcar as produções analisadas a partir do levantamento do estado de conhecimento. Sendo assim, no que tange a categorização dos achados a partir da busca do BDTD, CAPES e Revista Serviço Social & Sociedade, cabe situarmos.

Quadro 3: Fontes de pesquisa relacionadas à categorização e quantitativo de trabalhos analisados

Fonte de pesquisas	Categorias	Classificação das produções teóricas por categorias	Total das produções teóricas
BDTD	a.Serviço Social na Educação b.Exercício profissional do assistente social na educação c. Política de educação d.Expressões da questão social na escola	a.(3 trabalhos): 3 dissertações b.(12 trabalhos): 10 dissertações e 2 teses c.(4 trabalhos): 2 dissertações e 2 teses d.(1 trabalho): 1 dissertação.	20 Trabalhos Stricto sensu
CAPES	a. Serviço Social na Educação b.Exercício profissional do assistente social na educação c. Política de educação d. Expressões da questão social na escola	a.(6 trabalhos): 5 dissertações e 1 tese b.(16 trabalhos): 15 dissertações e 1 tese c.(6 trabalhos): 4 dissertações e 2 teses d.(3 trabalhos): 2 dissertações e 1 tese	31 trabalhos Stricto sensu
REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE	a.Serviço Social na Educação b.Exercício profissional do assistente social na educação c. Política de educação d.Expressões da questão social na escola	a. Nenhum artigo b. (1) artigo c. (4) artigos d. (2) artigo	7 artigos

Fonte: Sistematização dos autores.

Procuramos sinalizar a bibliografia encontrada no contexto da categorização dos trabalhos, o que denota que a maioria das produções teóricas em formato de dissertações e teses convergem para a categoria

“Exercício profissional do assistente social na educação”, o que explicita a necessidade dos autores em propiciar visibilidade a práxis cotidiana do assistente social em realidades escolares. Já no que diz respeito às publicações de artigos científicos por meio de periódicos, percebemos a conveniência do Serviço Social na vinculação com a área de educação através da política social, ou seja, da “Política de educação”.

Deste modo, temos a intenção de sinalizar onde está localizada a concentração de bibliografia acerca do Serviço Social na educação básica. Neste sentido, já podemos afirmar que a produção do conhecimento acerca da temática advém dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social do país com as publicações de dissertações e teses na área. Ainda quanto a estas, a publicização de artigos científicos está concentrada na região sudeste do Brasil.

Quadro 4: Localização das produções

Fonte de pesquisa	Regiões da produção teórica	Instituições que originam as produções teóricas	Qtd.Prod. teóricas	Vinculação a PPGs	Total de Prod. Teór.
BDTD	a. Região Sul b. Região Sudeste c. Região Centro Oeste d. Região Norte e. Região Nordeste	a. PUCRS (2); UFSC (1), e UEL (1). b. UERJ (1); UNESP/ Franca (6) e PUC-SP (3). c. UFJF (1) e PUC- Goiás (1) d. UFPA (1). e. UCSAL (1); UFRN (1); UFS (1).	a.(4) trabalhos b.(10) trabalhos c.(2) trabalhos d.(1) trabalho e.(3) trabalhos	(1) Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. Tese. (1) Programa de Pós-Graduação e Políticas Sociais e Cidadania, UCSAL. Dissertação. (18) Programas de Pós-Graduação em Serviço Social: 15 dissertações e 3 teses.	20

<p>CAPES</p>	<p>a. Região Sul b. Região Sudeste c. Região Centro Oeste d. Região Norte e. Região Nordeste</p>	<p>a. PUCRS (2) UFSC (1) e UEL (1) . b. UFRJ (1); UERJ (1); PUCRJ (2); PUCSP (6) e UNESP/ Franca (9). c. PUC-Goiás (1). d. UFPA (3). e. UFPB (2); UFAL (1) e. UFRN (1).</p>	<p>a. (4) trabalhos b. (19) trabalhos c. (1) trabalho d. (3) trabalhos e. (4) trabalhos</p>	<p>Programas de Pós- Graduação em Serviço Social: 26 dissertações e 5 teses</p>	<p>31</p>
<p>REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE</p>	<p>a. Região Sul b. Região Sudeste c. Região Centro Oeste d. Região Norte e. Região Nordeste</p>	<p>Considerou-se instituições vinculadas aos autores</p>	<p>a. (3) trabalhos b. (4) trabalhos c. nenhum d. nenhum e. nenhum</p>	<p>Sem vinculação</p>	<p>7</p>

Fonte: Sistematização dos autores.

Após a realização da análise preliminar de ambas as produções teóricas que abordam sobre a temática, chegamos ao detalhamento de alguns elementos no que tange as tendências na produção do conhecimento acerca do Serviço Social na educação básica.

2 TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como primeiro elemento destacamos que a produção de conhecimento acerca da temática de estudo está predominantemente pautada a partir de experiências, vivências e teorizações em realidades de escolas públicas no Brasil e neste sentido vale reafirmar que as produções estão concentradas na região sudeste do país. Em relação a esta informação, podemos sinalizar que a mesma gera um pouco de estranhamento, na medida em que consideramos a historicidade da inserção da profissão na política de educação no país. O maior empregador de assistentes sociais em escolas de educação básica no Brasil constitui-se pelas redes filantrópicas de educação. Nesse sentido, podemos refletir quanto aos fatores relacionados a essas experiências pioneiras na inserção do assistente social em escolas filantrópicas que não estão sendo viabilizadas por meio de pesquisas em mestrados e doutorados. Ainda, na educação pública, percebemos uma significativa movimentação a partir da década de 1990 com a aprovação de leis municipais, que criaram o cargo de assistente social na escola e o inseriram no contexto público.

No que se refere ao segundo elemento observamos na produção das teses, a necessidade de tomar como ponto de partida a política social, para explicitar a atuação do Serviço Social neste contexto. Já no que diz respeito às dissertações, encontramos um número expressivo de trabalhos que se remetem a necessidade de apontar para o exercício profissional, o fazer profissional, a intervenção do assistente social nesta política social. Neste contexto, podemos nos indagar sobre o fato de estarmos mediante um direcionamento teórico, onde supostamente a produção científica em nível de teses deveria ser prioritariamente condicionada a política social para dar luz a temática de pesquisa. Já que no âmbito das dissertações em contraditório ao afirmado, ocorre a predominância de produções que teorizam a partir da realidade escolar, do exercício profissional, para posterior fazer relação com a política social.

Um terceiro elemento encontrado se dá pela concentração da temática de pesquisa vinculada a região sudeste do país como já apontado anteriormente. Considerando que essa produção é centralizada em experiências de escolas públicas. Este levantamento indica que estamos diante da tese de que esta região poderá ser considerada como uma das pioneiras, no que se refere a inserção do assistente social na escola pública,

por meio de legislação, com a criação do cargo do assistente social na educação básica, através de Leis Municipais.

Diante do recorrido, o quarto e último elemento refere-se aos artigos publicados na Revista Serviço Social & Sociedade, onde observamos a baixo número de produções que dispõe sobre a temática e objeto de estudo em questão. Sendo o quantitativo de 03 artigos publicados na década de 1990, período em que ressurgiu essa discussão entre a categoria profissional, considerando as conquistas na década de 1980, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dentre outros. Neste contexto, os demais 04 artigos foram publicados no período de 2000 a 2015, sendo neste último ano publicados 2 artigos. Isso determina, embora que seja diminuta pelo quantitativo de produções, que a presença do Serviço Social na educação básica continua em pauta, nas reflexões acerca das contribuições para a escola, e do exercício profissional dos assistentes sociais nestas realidades, como no trato da política de educação e no enfrentamento das expressões da questão social que são vivenciadas no cotidiano das famílias, porém manifestadas no contexto escolar.

Após a realização do mapeamento bibliográfico acerca do Serviço Social na Educação, com ênfase para a educação básica, podemos afirmar que as produções em nível de mestrado focalizam o exercício profissional de uma forma ampla, geral, a partir dos princípios contidos no Código de Ética e enfrentamentos a serem realizados no cotidiano da escola pública brasileira pelo Serviço Social. Já as teses, convergem para a explicitação da política social e o lócus do Serviço Social neste contexto.

Por fim, ainda cabe salientarmos que na análise da produção do conhecimento, não foi encontrado nenhum estudo que aborda especificamente sobre a inserção dos assistentes sociais em processos de trabalho em escolas públicas, considerando as dimensões teórico-metodológico, técnico-operativa e ético-política no exercício profissional, o que também neste sentido se percebe um vazio e uma possibilidade investigativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na apreensão obtida a partir do estado de conhecimento, o pesquisador se apropria de bases sólidas para a realização do seu estudo, tendo a possibilidade de mantê-lo a partir do problema original de pesquisa, ou de alinhá-lo atendendo a necessidade do ineditismo do

estudo e acompanhando as tendências de produção bibliográfica na área de pesquisa. Deste modo, consideramos que o movimento na análise das produções teóricas encontradas no levantamento bibliográfico, denota-se às categorias emergentes que estão sendo pesquisadas, bem como o rumo a qual esta produção caminha no sentido da direção social/científica/acadêmica adotada pelos teóricos.

Os principais resultados encontrados neste estudo apontam para a diversidade temática existente como também para a baixa produtividade encontrada em relação ao Serviço Social na Educação Básica Brasileira dada a abrangência temporal existente nos achados de produções científicas. Os estudos apontam para uma análise do trabalho dos assistentes sociais inseridos na Política Pública em questão; para estratégias de intervenção do Serviço Social na garantia do direito à educação; para a inserção dos assistentes sociais nas políticas educacionais e suas implicações, considerando hoje um trabalho em expansão nos estados e municípios brasileiros; para a trajetória do Serviço social na educação com seus saberes e competências específicas. Nesses estudos, há predominância total de abordagens qualitativas, orientadas pelo método dialético- crítico.

Cabe destacarmos que as produções enfatizadas visam dialogar com as várias expressões da questão social, presentes nas políticas educacionais e na sociedade contemporânea, sendo elas o centro interventivo da categoria profissional do Serviço Social. Para além de perceber a criação de um espaço emergente de trabalho para os assistentes sociais, os estudos desvelam as estratégias políticas e os interesses que levam à inserção desses profissionais nos espaços escolares. Percebemos a existência de abordagens críticas quanto à desenvoltura das políticas educacionais na perspectiva neoliberal. Tais sintetizações aspiram cada vez mais o aprofundamento teórico, problematizações, questionamentos, haja vista ser uma temática que, embora com trajetória histórica, possui abertura recente na pauta governamental.

Por fim, destacamos que a compreensão do pensamento científico estabelecido hegemonicamente acerca da temática Serviço Social na educação básica, bem como a aproximação aos aportes teóricos que sustentam as categorias encontradas na produção bibliográfica, são fundamentais para o exercício da construção do conhecimento enquanto ferramenta potencializadora em prol da emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 10 de abril de 2017.

CAPES. **Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **In: Revista Educação.** Vol. 40. Santa Maria. Jan/abril, 2015.

Revista Serviço Social & Sociedade. Consulta das edições na biblioteca PUCRS.

O USO DE JOGOS NO ESTÍMULO À APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Vitória de Araújo Pessoa *

INTRODUÇÃO

O ensino fundamental no Brasil tem se caracterizado por uma enorme dificuldade na relação dos alunos com o ensino. O processo ensino-aprendizagem, bem como a relação aluno-professor têm enfrentado grandes desafios quanto à efetividade do ensino e absorção dos conteúdos pelos alunos de forma que possam utilizá-lo de maneira prática e cotidiana. Pesquisas têm demonstrado que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental apresentam desempenho abaixo do básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados das provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) evidenciam a dificuldade que muitas das escolas estaduais e municipais apresentam no processo de aprendizagem dos estudantes. Os dados destacam que grande parte dos alunos não atinge os níveis esperados e propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelo Ministério da Educação (MEC) para cada ano escolar.

Pode-se pontuar que a disciplina Matemática apresenta particular dificuldade aos alunos do ensino fundamental. Existe uma defasagem acentuada e recorrente e os estudantes de modo geral possuem uma percepção negativa da disciplina, o que realça ainda mais a dificuldade na absorção dos conteúdos, bem como a aplicação destes em situações problemas propostas aos estudantes. Somado a isso, existe uma dificuldade por parte dos professores em diversificar o ensino e aproximá-lo da realidade dos estudantes, de forma a conferir mais significado a aprendizagem dos mesmos. O processo de aquisição de conhecimento possui, então, baixo aproveitamento, o que acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a necessidade de uma educação que promova a

Aprendizagem fundamental à formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade

* Graduanda do curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Franca.

em que vivem e na qual se espera que sejam atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, PCN, 1998)

E a realidade atual já descrita, a ludicidade aparece como forma alternativa de abordagem no processo ensino-aprendizagem, contrapondo-se ao sistema tradicional. “A atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento”. (SILVA e KODAMA, 2004).

Diversos estudos apontam que a utilização de elementos lúdicos no âmbito escolar contribui para o aumento do aproveitamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

“Prazer e alegria não se dissociam jamais. O “brincar” é incontestavelmente uma fonte inesgotável desses dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas mais variadas manifestações (bélicas, filosóficas, educacionais). O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os brincantes lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; e o lúdico abarca todos eles.” (MIRANDA, 2001).

Conectar o processo de aprendizagem escolar com atividades dinâmicas que estimulem a diversão e a interação dos estudantes promove a resignificação da relação dos alunos com os conteúdos absorvidos em sala de aula.

A brincadeira favorece a autoestima da criança e a sua relação com o mundo ao seu redor, proporcionando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Através dos jogos a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercita sua autonomia. (VYGOTSKY, 1984; FREIRE, 1989; VASCONCELOS, 2002;). Os jogos caracterizam-se, dessa maneira, como uma excelente forma de transformar a aprendizagem em um processo lúdico, tornando o processo de aquisição de conhecimento uma experiência mais próxima da realidade do aluno.

Diante desse contexto elaboramos um projeto, buscando compreender que vantagens o trabalho com jogos pode trazer para o

processo de aprendizagem em sala de aula. O projeto “*O ensino da matemática e o raciocínio lógico matemático: construindo e reconstruindo significados*”, analisado neste artigo, tem por objetivo aprimorar o raciocínio lógico matemático dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Franca, através de jogos que utilizam conceitos matemáticos na sua execução, sendo eles o “Dominó de Frações¹”, que busca desenvolver com os alunos os conceitos de fração e números decimais e o “Jogo da dívida” (MANGILI, 2007), que busca auxiliar na apropriação conceitual dos números negativos, conteúdos essenciais para os estudantes dessa faixa etária. O presente trabalho tem como objetivos demonstrar a aplicabilidade do projeto, sua efetividade e relatar as experiências dos estudantes no contato com um processo de aprendizagem lúdico.

1 O ENSINO DE MATEMÁTICA E A ATIVIDADES COM JOGOS NA SALA DE AULA

O estudo da Matemática no ambiente escolar brasileiro apresenta desafios diários aos profissionais da Educação, bem como aos alunos do ensino fundamental. As avaliações externas – Prova Brasil, SARESP, etc. – evidenciam a defasagem presente no sistema educacional do país, bem como a necessidade do rompimento com os métodos tradicionais que se tornaram pouco efetivos no processo de aprendizagem. Existe um alto nível de dificuldade, por parte dos alunos, na disciplina Matemática que se mantém e reflete as dificuldades, por parte dos educadores, de transformar os conteúdos em elementos acessíveis aos alunos.

É necessário pontuar o prejuízo que a continuidade do ensino sofre em decorrência das lacunas deixadas em cada série. Os conteúdos mais avançados da disciplina são prejudicados pelos déficits não sanados, provocando maior desinteresse nos estudantes e prejudicando o processo de aprendizagem. Como consequência, o ambiente escolar torna-se desagradável e os desafios da sala de aula se acentuam, evidenciando a distância existente entre conteúdo escolar e realidade cotidiana.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a realidade em que os estudantes estão inseridos. No universo infantil, a brincadeira é um componente essencial à formação da criança. Durante as brincadeiras, as

¹ O modelo do dominó de frações e porcentagens está disponível no site Professor 970, endereço eletrônico: <http://professor970.blogspot.com.br/2015/08/dominio-de-fracao-e-porcentagem-jogos.html>. Acessado em: 20/01/2016.

crianças criam situações, desenvolvem a imaginação, formulam a resolução de problemas, exercitam o raciocínio lógico e prático ao buscar a solução para os desafios criados, compreendem seu espaço e tempo, sendo capazes de envolver todos os elementos que conhecem no exercício proposto.

“São ferramentas que desafiam a criança facilitando suas descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a expansão da vida com alegria, emoção, prazer e vivência grupal. Brincar é fonte de lazer, mas fonte de conhecimento que nos possibilita a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa.”
(TONIETTO; VIEIRA; PAULA; WANDEMBRUCK, 2006).

É necessário, portanto, adaptar o processo ensino-aprendizagem à realidade dos alunos que participam deste, sendo fundamental transformar o conteúdo, que por vezes é abstrato e distante, em elementos participantes do universo infantil. É a partir desta concepção de ensino que a Teoria dos Jogos - que propõe a utilização de elementos lúdicos no processo de aprendizagem - torna-se um mecanismo capaz de resignificar o ambiente escolar e transformar a relação dos estudantes com o ensino.

Ao atender as necessidades infantis, o jogo torna-se uma concepção adequada para a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula. A forma lúdica dos conteúdos constitui-se, nessa perspectiva, como uma alternativa extremamente vantajosa de ensino. Além de envolver a liberdade de expressão, a criatividade, a alegria e o prazer de forma individual e coletiva, o jogo e demais atividades recreativas visam o desenvolvimento integral dos educandos nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. (MARINS; COSTA, 2017). Em um ambiente onde o prazer é associado ao ensino, os estudantes tornam-se mais participativos e o educador encontra um caminho mais acessível para transmitir os conteúdos propostos para cada nível de escolaridade.

No ensino da Matemática a utilização de recursos lúdicos promove a transformação da relação da disciplina com os alunos, proporcionado a reformulação do cenário atual do estudo da mesma. A ludicidade promove a acessibilidade ao ensino, favorecendo a aquisição dos conhecimentos propostos e modificando as realidades evidenciadas pelas avaliações internas das instituições de ensino, bem como pelas avaliações externas – SARESP e PROVA BRASIL.

A partir dos desafios apresentados com relação ao ensino da disciplina Matemática nas instituições públicas de ensino fundamental no

Brasil e dos benefícios que a utilização dos jogos como elementos lúdicos de ensino proporcionam, o projeto “*O ensino da matemática e o raciocínio lógico matemático: construindo e reconstruindo significados*” busca investigar formas de melhorar o desenvolvimento escolar na disciplina Matemática dos estudantes do sétimo ano da Escola Estadual Professor Sérgio Leça Teixeira, no município de Franca. O projeto tem por objetivos apropriar os alunos da compreensão dos conceitos de porcentagem, fração e números negativos; desenvolver atividades de resolução de situações problemas envolvendo números negativos, fracionários e porcentagens e aprimorar o raciocínio lógico matemático dos estudantes, tornando-os aptos a pensar matematicamente para assimilarem melhor os conceitos da disciplina.

O projeto encontrou boa recepção tanto por parte dos educadores como por parte dos educandos. Tendo por base a defasagem que os alunos possuem, geralmente, em Matemática, os professores viram no projeto uma oportunidade para amenizar os problemas de aprendizagem na disciplina que nasceram nos anos iniciais do ensino fundamental e se intensificaram com o avanço dos anos escolares, prejudicando o avanço dos conteúdos da disciplina. Dessa forma, o projeto se tornou uma ferramenta extremamente importante na reconstrução de conceitos fundamentais para a continuidade do ensino matemático.

A princípio, os desafios foram maiores do que imaginávamos e o projeto precisou se adaptar à realidade encontrada no contexto particular da escola. A maioria dos alunos apresentava grandes dificuldades com operações básicas da Matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) e, apesar do foco do projeto ser o trabalho com números negativos e frações, houve a necessidade de desenvolver a melhor compreensão dos conceitos básicos para que a fixação dos conceitos trabalhados durante o projeto, bem como a continuidade do ensino, não fossem prejudicados.

Após os desafios iniciais de adaptação, os alunos apresentaram algumas dificuldades no contato com os conceitos matemáticos. Existe uma grande barreira na relação dos estudantes com a disciplina, o que dificultou o desenvolvimento do projeto pela falta de interesse por conteúdos matemáticos. Dessa forma, o trabalho que se seguiu por partes dos educadores envolvidos no projeto foi a resignificação da disciplina, buscando construir juntamente com os alunos questões sobre as causas e as necessidades do estudo da Matemática, bem como a compreensão das dificuldades particulares de cada um e dos interesses que apresentavam em relação a algum conteúdo específico da matemática.

A partir disto, os alunos demonstraram um interesse maior pela disciplina área e o trabalho com jogos matemáticos se inseriu de forma satisfatória. Os alunos enxergavam as atividades propostas como uma forma de recreação, o que estimulava a participação e permitia o desenvolvimento dos conceitos que por tanto tempo foram de difícil assimilação para os mesmos. O trabalho com jogos permitiu a aproximação entre os próprios alunos, através do incentivo mútuo, desenvolvendo as noções de coletividade e trabalho em equipe.

A construção do material para os jogos foi feita juntamente com os alunos, o que contribuiu para a apropriação da utilidade prática dos conhecimentos matemáticos, que se tornaram mais próximos da realidade particular de cada aluno. As situações problemas propostas a partir dos jogos passaram a ser desafios que os estudantes gostavam de resolver, por se sentirem capacitados. O conhecimento matemático deixou de ser um conceito distante e abstrato e passou a ser parte do universo infantil.

Os avanços foram extremamente satisfatórios. Através da utilização dos jogos como ferramentas lúdicas, que permitem a transformação da Matemática em uma experiência que compõe a realidade das crianças, os alunos puderam resignificar a relação com a disciplina e com o ambiente escolar. As dificuldades apresentadas em conteúdos mais avançados diminuíram conforme as dificuldades básicas foram sanadas, evidenciando a necessidade do estabelecimento de uma base sólida na área para que a continuidade do ensino escolar não seja prejudicada.

Além do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, que permitiu aos alunos pensar matematicamente, bem como a apropriação dos conceitos básicos da matemática e do auxílio na assimilação dos conceitos mais avançados da área, o projeto se caracterizou também como uma forma de reconstrução da autoestima dos alunos no ambiente escolar, ampliando os horizontes destes sobre a própria capacidade em relação à realização das atividades do ensino tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pontuação das dificuldades e desafios que o ensino escolar regular da disciplina Matemática apresenta atualmente e dos estudos e experiências a respeito da utilização de jogos, torna-se importante ressaltar a necessidade de uma reconfiguração dos métodos tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, a associação dos conhecimentos matemáticos com jogos e brincadeiras, caracteriza-se como uma forma alternativa

extremamente vantajosa e eficaz para a transmissão dos conteúdos da área, bem como a fixação destes por parte dos alunos.

É necessário lançar um novo olhar para a forma de propagação de conhecimento que orienta o ensino fundamental no Brasil. O direito à educação formal é um direito básico da criança e a adaptação dos métodos para que a assimilação dos conhecimentos seja efetiva por parte dos alunos não é apenas uma alternativa vantajosa, mas uma necessidade que pode reconfigurar a realidade atual das instituições públicas de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

STAREPRAVO, A. R. *Jogando com a Matemática: números e operações*. Curitiba: Ed. Aymará, 2009.

MACEDO, L. *Os jogos e sua importância na escola*. In: Macedo, L., Petty, A. L. S. e Passos, N.C., Quatro cores, senha e dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ORTIZ, J. P. In: MÚRCIA, J.A.M. (e col.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

FIorentini, D. Miorim, M. A. *Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática*. Boletim SBEM – SP, Ano 4, nº 7.

SILVA, A. F. da. KODAMA, H. M. Y. *Jogos no Ensino da Matemática*. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBA, 2004.

MIRANDA, S. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Papirus Editora, 2001.

LUIZ, J. M. M.; SANTOS, A. C. B.; ROCHA, F. F. da; ANDRADE, S. C. de; REIS, Y. G. *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski*. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

MARINS, D. S. de; COSTA, C. R. B. – *Recreação Escolar: o brinquedo a brincadeira e o jogo na educação da infância*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 1. Vol. 10 pp. 05- 24. Disponível em: <<http://infanciaemmovimento.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/textorecrea%C3%A7%C3%A3o0000.pdf>> Acesso em 28 de agosto de 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Censo Escolar Estado de São Paulo**, Informe 2014. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Desempenho Escolar Estado de São Paulo** - 2010 a 2013. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/814.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2017.

TONIETTO, M. R.; VIEIRA, F. G. L.; PAULA, D. H. L. de; WANDEMBRUCK, M. P. ***Brincar: uma experiência da teoria de Vygotsky***. Disponível em:< <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-259-TC.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2017.

OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO COLÉGIO PEDRO II.

Fernanda Martins Dutra Barreira *

Vanessa Martins Oliveira **

INTRODUÇÃO

A experiência de trabalho apresentada no presente artigo decorreu de uma proposta de capacitação profissional, voltada para educadores/as, cujo foco consistia em abordar, através de oficina pedagógica, a temática da política de infância e juventude, mais especificamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A elaboração e a efetivação do ECA são frutos de um processo fortemente vinculado ao movimento da infância e da adolescência, que emerge no Brasil em meados da década de 1980. Inspirado na Constituição de 1988, o ECA é um marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, prevendo um novo paradigma de infância e adolescência pautado na *Doutrina da Proteção Integral*. Com base nesta Doutrina, crianças e adolescentes são considerados/as sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, constituindo dever do Estado e da sociedade garantir seus cuidados e proteção.

É primordial frisar que o ECA representa uma importante ruptura histórica. Durante a Idade Média não havia valorização e proteção das crianças e adolescentes, estes eram em geral representadas como “adultos em miniatura”. Era inexistente a diferenciação entre os estágios da vida e, portanto, não se tinha uma representação elaborada da fase “infância”. Assim, adultos e crianças desempenhavam as mesmas atividades sociais e compartilhavam os mesmos lugares e situações (ARIÈS, 2006).

Ainda no século XX, quando o marco regulador legal passou a ser o Código de Menores (1927), o modelo de política vigente tinha como fundamento a Doutrina da Situação Irregular (RIOS, 2013). Nesta época a criança era vista como objeto de intervenção por parte dos/as adultos/as, através de práticas assistenciais, repressoras e autoritárias. É incontestável,

* Assistente Social do Colégio Pedro II, Especialista em Serviço Social e Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente, pelo Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz.

** Assistente Social do Colégio Pedro II, Especialista em Gestão de Recursos Humanos, pela Cândido Mendes.

portanto, o grande avanço que a sociedade brasileira obteve com a criação do ECA, uma vez que as crianças e os/as adolescentes passaram a ser reconhecidos/as universalmente como pessoas em desenvolvimento, que gozam de todos os direitos fundamentais.

Conseqüentemente, é indubitável a necessidade de que os/as profissionais da Educação conheçam o ECA e o contexto histórico de seu surgimento, para que possam se apropriar deste instrumento legal em prol da defesa e promoção dos direitos da criança e do/a adolescente, sobretudo no âmbito escolar. Reconhecendo a importância da aplicação e da efetivação do ECA na escola, o Colégio Pedro II (CPII), através da Seção de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo (SEDEC) inserida na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, proporcionou a oficina pedagógica sobre o ECA.

O CPII é uma instituição pública federal de Educação Básica, fundada em 1837 e localizada no estado do Rio de Janeiro. A partir da sanção da Lei 12.677/12, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde o período imperial o CPII vem passando por processos de expansão e modernização. Seu quadro recente conta com, aproximadamente, 2398 servidores/as, sendo 956 Técnicos-Administrativos em Educação e 1.442 Docentes. Há ainda um total em torno de 13 mil discentes matriculados/as na Instituição. Diante deste expressivo quadro de trabalhadores/as e estudantes, faz-se primordial ações de capacitação dos/as profissionais e o fomento de debates sobre os direitos da criança e do/a adolescente.

Deste modo, conforme citado, foi desenvolvida no CPII a referida oficina do ECA, tendo como público-alvo os/as Assistentes de Alunos/as, os quais atuam diretamente com crianças e adolescentes na Instituição. Estes/as educadores/as representam fundamental importância na dinâmica escolar, pois lidam no cotidiano de trabalho com as diversas situações e questões vivenciadas pelos/as alunos/as.

Cabe sinalizar que a profissão de Assistentes de Alunos/as vem, há alguns anos, enfrentando um processo de mudanças em suas atribuições e competências técnicas. A profissão tem abandonado a prática repressora e autoritária, buscando uma intervenção cada vez mais potencializadora e emancipatória, em defesa dos direitos e deveres dos/as estudantes.

A oficina do ECA foi ministrada por duas Assistentes Sociais. O Serviço Social tem o compromisso ético-político de também promover e garantir os direitos relativos à infância e adolescência. Dessa forma, foram

provocadas reflexões e problematizações sobre o exercício profissional dos/as Assistentes de Alunos/as no Colégio Pedro II, de modo a possibilitar que novas práticas fossem pensadas, a partir do ambiente escolar, com base em conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao longo dos parágrafos subsequentes, o artigo tratará da elaboração, do desenvolvimento e da execução desta oficina, apresentando a experiência das atividades realizadas, alguns resultados obtidos e as considerações finais.

1 EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Este artigo é o breve relato de uma experiência em que o tema da infância e adolescência foi abordado através de uma oficina pedagógica de capacitação profissional, realizada, em maio de 2015, com dois grupos de Técnicos-Administrativos em Educação do Colégio Pedro II. Os grupos eram compostos por Assistentes de Alunos/as, todos/as lotados/as no *Campi* São Cristóvão, com atuação desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

A oficina se estendeu por dois dias consecutivos, tendo um grupo participado no turno da manhã e o outro, no turno da tarde. Cada turno durou duas horas e meia, somando, portanto, um total de 5 horas de atividades por grupo.

Como parte da oficina, também foram entregues, previamente, materiais teóricos, visando subsidiar, de forma didática, a prática profissional desses/as educadores/as. Os materiais consistiram em: uma apostila sobre a política de infância e adolescência, com as principais informações do ECA; uma cartilha educativa de combate à violência contra crianças e adolescentes; e outra cartilha com orientações gerais sobre procedimentos cabíveis no cotidiano escolar.

O principal objetivo da oficina foi o de capacitar estes/as profissionais, que estão atuando diretamente com crianças e adolescentes na escola, proporcionando-lhes uma visão geral do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto marco histórico-teórico, mas também prático, de modo a viabilizar sua aplicabilidade no contexto escolar.

O tema da infância e da adolescência foi trabalhado com os/as servidores/as fazendo interface com os seguintes eixos de análise: história da criança e do/a adolescente; Doutrina da Situação Irregular; surgimento

do ECA; Doutrina da Proteção Integral; direitos fundamentais; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente; rede de proteção à infância e adolescência; Política de Educação; o ECA e a escola.

Com o intuito de tornar as atividades da oficina mais dinâmicas e contribuir para uma melhor apreensão do conteúdo teórico-prático, a equipe de monitoria da oficina utilizou diversos recursos como vídeos, jogos, música, confecção de cartazes, estudos de casos e muito debate.

No primeiro dia de oficina, foi solicitado aos/às participantes que se sentassem em uma roda e que cada um/uma se apresentasse, informando seu nome, lotação e se já haviam lido ou ouvido falar do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, pediu-se que, com uma palavra ou frase, sintetizasse o que sabiam ou pensavam sobre o ECA. Em uma cartolina no meio da roda, anotou-se o número de pessoas que afirmaram conhecer o ECA e a frase citada.

Em seguida, foi exibido um vídeo produzido pelo Instituto Fala Guri, intitulado “*A História do ECA*”, que narra, por meio de uma linha do tempo interativa, a constituição da criança e do/a adolescente enquanto sujeitos de direitos. A partir deste recurso, discutiu-se o surgimento do ECA e sua finalidade.

Após o vídeo, distribuíram-se exemplares do ECA para todos/as os/as participantes, que foram convidados/as a folhear as páginas, visando descobrir do que se trata, sua finalidade, como está dividido e quais títulos tem o documento. A turma ainda foi questionada sobre o que seria um estatuto. A entrega da legislação impressa teve a pretensão de materializar o conhecimento, muitas vezes acessado somente pelos meios virtuais, e, assim, facilitar a consulta no dia-a-dia dos/as profissionais, tornando o ECA mais presente na escola enquanto referência teórico-prática.

No momento posterior, solicitou-se que, voluntariamente, os/as educadores/as lessem em voz alta os seis primeiros artigos. Os significados dos artigos foram discutidos, um a um. Esta atividade teve como finalidade conceber destaque aos pilares da Doutrina de Proteção Integral, almejando contribuir com uma concepção de infância e adolescência compatível com o novo ordenamento jurídico.

Terminando o primeiro dia, os/as participantes foram divididos em dois grupos e cada grupo cumpriu a proposta de confeccionar, a partir da leitura do ECA, um cartaz com colagem, desenhos e frases, ilustrando os direitos fundamentais. Considerando o número de participantes, os

direitos fundamentais foram distribuídos em dois blocos, sob o cuidado de não haver repetição entre os grupos nem faltar abordagem de nenhum dos direitos. Nas cartolinas passaram, pois, a constar exemplos de como esses direitos são exercidos em situações diárias. Depois os grupos apresentaram os cartazes para os/as demais servidores/as. Incitou-se, em seguida, uma reflexão questionando se todas as crianças e adolescentes no Brasil tem assegurados os direitos trabalhados pelos grupos, e porquê. Problematizou-se também com a turma a quem a sociedade, em geral, e a escola, em particular, deve recorrer para fazer valer esses direitos.

Nesse sentido, foi explicado o que são, o que fazem e como funcionam algumas instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, integradas à rede de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do/a adolescente, a saber: Conselho Tutelar, Ministério Público, Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Referência Especializado em Assistência Social, Delegacia Policial e Posto de Saúde. Com o intuito de facilitar a visualização desse Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do/a Adolescente, foram construídos, com folhas em EVA colorido, em formato de casas, os referidos órgãos da rede, além da escola, sendo expostos no chão durante a oficina.

Em complementação à atividade anterior, foi narrado um caso prático e fictício, previamente elaborado, que contava a história de um aluno e de sua família vivendo em situação de vulnerabilidade social, com o relato de diversos episódios de violação de direitos. Diante desta exemplificação, os grupos utilizaram a rede em papel EVA para traçar, com um barbante, possíveis formas de se encaminhar as questões identificadas, acionando os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do/a Adolescente.

Em outras palavras, cada participante escolhia uma dessas instâncias apanhando a “casa” em material EVA equivalente à sua escolha, enrolava o barbante no dedo enquanto verbalizava de que modo este órgão poderia garantir os direitos do suposto aluno, depois, passava o barbante para outro/a participante que se manifestasse, e, assim por diante. Projetou-se, com este exercício, conferir um fechamento ao primeiro dia de oficina e instrumentalizar os/as educadores/s sobre como a escola pode e deve se articular com a rede de proteção ligada à infância e adolescência.

No segundo dia, o videoclipe da música “*Another Brick In The Wall*” da banda *Pink Floyd* foi passado para a turma, a fim de resgatar o conteúdo trabalhado na etapa anterior da oficina e suscitar o debate acerca do papel da escola na garantia dos direitos da criança e do/a adolescente.

No decorrer da oficina, mais dois vídeos foram exibidos, baseados em histórias reais. Estes vídeos concorreram o Concurso *Causos do ECA*, promovido pelo Portal Pró-Menino da Fundação Telefônica. O primeiro vídeo, denominado “Pequenos Príncipes”, levantou questões relativas ao direito à educação, à cultura, ao lazer, à liberdade e à convivência comunitária. O segundo vídeo, nomeado “O Melhor Lugar”, relatou uma história de uma criança vítima de maus-tratos, cuja violência foi identificada pela escola.

Os vídeos citados tiveram suas cenas interrompidas logo após a exposição da situação-problema, para que o grupo pudesse então discorrer sobre o ocorrido, identificar os direitos ameaçados nesses casos e apontar sugestões de superação, com base nos conhecimentos obtidos acerca do ECA e da rede de proteção à infância e adolescência.

Na outra etapa do dia, propôs-se aos/às participantes um jogo da memória disputado entre dois grupos, buscando assimilar, de maneira lúdica e interativa, os principais pontos da política da infância e adolescência. O jogo foi confeccionado, em tamanho real, pela equipe que ministrou a oficina, contendo nele imagens acompanhadas de trechos de artigos do ECA. Uma versão miniatura do jogo foi entregue aos/às servidores/as para que os/as mesmos/as pudessem brincar na escola com outros/as colegas ou mesmo com os/as estudantes, de modo a reforçar e multiplicar o conhecimento acerca do ECA.

Concluindo as atividades, solicitou-se que, em roda, a turma realizasse uma avaliação oral da oficina, manifestando-se a respeito do que leram, viram e discutiram ao longo dos dois dias. As cartolinas do primeiro encontro, com as frases preconcebidas sobre o ECA e com a colagem que abordou os direitos fundamentais preconizados na legislação, foram colocadas no meio da roda visando comparar os dois momentos – o antes e o depois da oficina –, além de auxiliar a análise dos métodos e dos conteúdos trabalhados.

Ao término, sugeriu-se que os/as Assistentes de Alunos/as, ao retornar aos seus espaços de trabalho, tentassem formular novas propostas de como multiplicar o conhecimento sobre o ECA na escola, tendo em vista se tratar de um importante instrumento de trabalho. Recomendou-se ainda que levassem os exemplares do ECA e as miniaturas dos jogos de memória para a escola, a fim de subsidiar a prática profissional, auxiliar a esclarecer dúvidas e também para serem compartilhados com os/as demais educadores/as.

2 RESULTADOS APROXIMADOS

Durante as atividades iniciais, registrou-se que todos/as os/as profissionais presentes ocupavam o cargo de Assistente de Alunos/as e estavam distribuídos/as nos *Campi*: São Cristóvão I, São Cristóvão II e São Cristóvão III. Tais unidades correspondem ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio do Colégio Pedro II, respectivamente. Portanto, os/as servidores/as que participaram da oficina trabalham na escola atuando diretamente com crianças e adolescentes de seis a dezoito anos de idade, aproximadamente.

Todos/as manifestaram já ter escutado sobre o ECA, mas foi possível observar que a grande maioria havia estabelecido um contato ainda muito superficial com a legislação, apesar deste conhecimento ter sido requisitado no último concurso público da Instituição, realizado em 2010, para provimento de cargo de Assistente de Alunos, dentre outras vagas.

Parcela significativa dos/as educadores/as expressou, através de frases curtas ou palavras-chave, que o ECA tratava dos direitos da criança e do/a adolescente. Ninguém soube explicar, entretanto, o que é um estatuto e somente metade conseguiu informar a faixa etária que o ECA utiliza para definir criança e adolescente.

Foi reproduzida por alguns/algumas participantes a ideia equivocada de que o ECA ignora os deveres deste segmento populacional, prevendo somente os direitos. Assim, a oficina buscou desconstruir gradualmente este mito ao afirmar que o ECA discute direitos e deveres em seu texto legal. Além dos direitos e deveres individuais e coletivos destacados, a oficina apontou ainda as medidas protetivas e as medidas socioeducativas, visando reforçar que crianças e adolescentes tem direitos e, igualmente, responsabilidades perante o ECA.

Mesmo citando como conteúdo da referida legislação, o grupo não chegou a elencar quais são os direitos fundamentais que aparecem no texto legal. No entanto, observou-se que, ao serem sinalizados os direitos em questão, os/as Assistentes de Alunos/as demonstraram familiaridade com esta parte. O conhecimento da turma sobre os direitos fundamentais à saúde, educação, esporte, cultura, lazer, liberdade, trabalho e família, por exemplo, era amplo e consistente. As principais dúvidas e interesses surgiram em torno dos assuntos: trabalho protegido e convivência familiar.

Ninguém citou que o ECA aborda os órgãos e os procedimentos protetivos em seu segundo livro, sendo esta a maior novidade para os/as

participantes. Quase todos/as desconheciam os principais estabelecimentos públicos da Política de Assistência Social – CRAS e CREAS –, exceto aqueles/as que tiveram contato com tais equipes e serviços em experiências profissionais anteriores. Contudo, as turmas propuseram encaminhamentos para o caso fictício relatado, bastante coerentes com o ECA e as legislações correlatas, demonstrando clareza e assimilação muito satisfatória dos conteúdos trabalhados durante o primeiro dia de oficina.

O videoclipe da música “*Another Brick In The Wall*” rendeu um debate intenso, refletindo a existência de diversas concepções de infância e adolescência entre os/as Assistentes de Alunos/as. Observaram-se certas contradições nas falas de muitos/as participantes, que, em determinados momentos, defendiam uma prática em consonância com o ECA, reconhecendo o protagonismo juvenil e a necessidade de proteção dos direitos da criança, porém, em outros, teciam uma crítica severa ao comportamento dos/as jovens estudantes e à resposta considerada permissiva da Instituição.

Os vídeos do Concurso Causos do ECA instigaram o interesse dos/as servidores/as, que ficaram curiosos/as sobre como o ECA havia sido usado no desfecho das situações apresentadas nas histórias midiáticas. Em seguida, o jogo da memória foi um momento divertido e de maior descontração, onde os grupos interagiram bem, mantendo o clima colaborativo, mas se empenhando para conseguir casar os pares e vencer o jogo.

Durante a roda de avaliação geral da oficina, parte dos/as servidores/as contribuiu com reflexões críticas sobre a própria prática profissional, chegando a formular novas propostas de atuação na escola, sobretudo no horário do recreio. As limitações institucionais apontadas por alguns/algumas participantes também foram debatidas, sendo sugeridas tentativas de superação das dificuldades, através de diálogo, criatividade e parcerias. Desse modo, encerrou-se a oficina pedagógica sobre o ECA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta experiência, pôde-se refletir sobre a construção de uma nova percepção e gestão da infância e adolescência por parte da sociedade, a partir da elaboração da Constituição Federal, em 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que possibilitaram a efetivação dos direitos fundamentais do segmento infante-juvenil, de forma prioritária e universal.

Com base nestas considerações, conclui-se que a escola também possui papel central na divulgação da Doutrina da Proteção Integral e, concomitantemente, na efetivação dos direitos da criança e do/a adolescente, preconizados no ECA. Portanto, faz-se imprescindível o desenvolvimento contínuo de ações de capacitação dos/as profissionais da Educação, de modo que os princípios doutrinários do ECA se tornem parte do projeto político-pedagógico da escola e sejam aplicados cotidianamente nas intervenções desenvolvidas pelos/as educadores/as.

Observou-se que a realização da oficina proporcionou uma compreensão histórica acerca do processo de surgimento do ECA e das mudanças de paradigmas da infância e da adolescência, bem como contribuiu para a ampliação do saber teórico-prático relativo a esta área temática. Vale pontuar que muitos/as participantes desconheciam o Estatuto da Criança e do Adolescente em sua totalidade. Logo, buscou-se incitar nos/as participantes a desconstrução de visões tradicionais e conservadoras acerca da infância e da adolescência.

No decorrer das atividades os/as Assistentes de Alunos/as puderam, portanto, repensar seu lugar na Educação e o desempenho de seu exercício. Passaram a se entender enquanto agentes disseminadores e propositores da aplicabilidade do ECA, atentando para uma prática profissional em defesa dos direitos da criança e do/a adolescente no ambiente escolar. A atuação fundamentada na proteção integral e no ECA está em consonância com as transformações históricas engendradas também pelo cargo de Assistente de Alunos/as, antes nomeado Inspetor/a Escolar.

A importância destes/as profissionais conhecer as instâncias públicas governamentais e da sociedade civil que compõem a rede do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente ficou evidente, visto que são convocados/as o tempo todo a responder demandas cotidianas da comunidade escolar, que extrapolam os limites da Educação.

A experiência desta oficina e a análise dos resultados obtidos reforçam a necessidade de se pensar em novas ações de capacitação profissional, e de se fomentar debates com os/as trabalhadores/as da Educação acerca das diversas temáticas que perpassam os direitos de crianças e adolescentes. Acredita-se, assim, que a escola enquanto espaço de construção de conhecimento possa também caminhar e se constituir como espaço formador de sujeitos conscientes de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, p. 15-16, 2006.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 13 Abril. 2016.

BRASIL. Lei 8069 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 Abril. 2015.

CFESS. **CFESS manifesta 20 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfess_manifesta_20anosecaaprovado.pdf>. Acesso em 09 Abril. 2016.

RIOS, F. C. **Estatuto da criança e do adolescente**. CARTILHA PROJETO ECA CONHECER PARA RECONHECER, 2013.

SARDINHA. E. **Assistente ou Inspetor? Um profissional em busca de uma identidade**. Perspectiva Capiana, nº 02, p. 35-38, 2007.

EIXO 2: ENSINO SUPERIOR

AS EXPRESSÕES DA CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Fernanda Meneghini Machado *

INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior no Brasil se deu num processo contraditório, com dois importantes elementos balizadores: de um lado, o desenvolvimento do modo de produção capitalista no contexto de país periférico e dependente e, do outro, os movimentos de lutas por uma educação pública intensificados a partir da década de 1960.

O desenvolvimento econômico brasileiro, mesmo apresentando particularidades, necessitou ampliar a formação diante da diversificação e do crescimento da divisão social do trabalho no contexto de industrialização e urbanização. Ainda assim, esta demanda se tornou efetiva, passando a ser ofertada pelo Estado, à medida que a expansão do ensino se empunhou também como bandeira de luta dos movimentos sociais.

Na década de 1980, no Brasil, o programa de modernização com caráter conservador demonstrava sinais de esgotamento, ensejando alguma transição para uma nova fase do capitalismo brasileiro ajustado a novas formas de acumulação que se manifestavam em nível mundial. Ao mesmo tempo, há um ascenso dos movimentos políticos por democratização do país que culminaram na queda da ditadura militar e na Constituição Federal de 1988.

Pautas de movimentos por reformas universitária no campo progressista aparecem na Carta Magna brasileira, tendo como conquistas a consagração da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, a garantia da gratuidade nos estabelecimentos oficiais, o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Os anos 1980 foram de grande mobilização e inúmeras conquistas sociais no âmbito legal. No entanto, infelizmente, o contexto de conquistas legais e o fim da ditadura militar no Brasil não foram suficientes para expansão do ensino superior público nos moldes das demandas do

* Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em Gestão Pública Municipal pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), mestre em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES e doutoranda em Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trabalha como Assistente Social na UFES com a política de Assistência Estudantil.

movimento. No novo cenário de acumulação, as concessões para a classe trabalhadora ficaram ainda mais comprometidas, impactando negativamente na implementação das políticas sociais conquistadas na constituição.

Desta forma, abriu-se um novo capítulo da história brasileira a partir da década de 1990: o contexto de reformas de cunho neoliberal orientadas para o alargamento do mercado. Nessa direção, reduziu-se o tamanho do Estado na efetivação dos direitos sociais e se alterou o seu papel diante do mercado. Os impactos dessa mudança estrutural na reformatação no ensino superior na década de 1990 e anos 2000 serão elencados nesse trabalho.

1 AS CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS ANOS 1990

As reformas implementadas no Brasil a partir da década de 1990 aparecem como respostas sistemáticas e articuladas das elites locais à crise estrutural do capital, que se inicia, no plano mundial, na década de 1970. A abertura e liberação econômicas, as políticas de Estado Mínimo e desregulamentação dos mercados nos países periféricos ocorrem justamente no sentido das instituições financeiras alcançarem novos espaços de valorização. Nos países subdesenvolvidos, tal processo se dá, especialmente, na década de 1990, quando são "convidados" a aceitar os termos do Consenso de Washington, e a realizarem ajustes estruturais que vão ao encontro da economia de mercado (SALVADOR, 2010).

Diante da crise de acumulação, ocorrem também alterações nas formas de produção social. O novo modelo produtivo hegemônico, denominado acumulação flexível ou toyotismo, é marcado pela

[...] flexibilização da produção através de trabalhadores polivalentes, tornando a relação homem-máquina em equipe-sistema automatizado; a produção horizontalizada, o que aprofundou o processo de terceirização; cria-se um novo léxico no ambiente fabril que não supera a divisão entre concepção e execução, mas tem a intencionalidade de se apropriar não só dos gestos rápidos do trabalhador, mas de seu saber tácito, de sua capacidade intelectual, de sua subjetividade (MORAES, 2014, p. 144).

Esse modelo requer, assim, uma força de trabalho diferenciada da anterior, reivindicando, portanto, um novo sistema educacional capaz de formar um trabalhador flexível, polivalente, proativo e inteligente.

A ideologia neoliberal, que contribui para legitimação das novas formas de acumulação, aponta o Estado como oneroso e ineficiente, requisitando alterações políticas e econômicas e conformando a chamada Reforma do Estado.

Em essência, a lógica das reformas encontraria sua expressão teórica no que seria denominado, mais tarde, o Consenso de Washington. Assim, deve ser pensada dentro dos limites desse processo de reestruturação do capitalismo e, no caso brasileiro, de abandono das pretensões nacionalistas de desenvolvimento autônomo, das novas formas de associação da burguesia nacional com a grande burguesia internacional, e a execução de uma série de reformas no sentido de promover essa readaptação necessária do Estado brasileiro às novas exigências da acumulação. A Reforma do Estado, em suas principais ações, caracteriza-se, portanto, como um processo de crescente descontrole sobre a reprodução social (MINTO, 2005, p.213).

As orientações dos organismos multilaterais envolvem tanto o que se refere à política fiscal, quanto às intervenções sociais do país, no sentido de garantir eficiência e produtividade das atividades estatais indispensáveis. Barreto e Leher (2008) explicam que a agenda do Banco Mundial é implementada pelos países periféricos pela situação de subordinação que esses estão em no interior do capitalismo mundializado. O Banco Mundial, na condição de avalista, impõe como condicionalidades que sejam realizadas reformas de ajuste estruturais como contrapartida aos empréstimos. Seu poder decorre da lógica de acumulação atual, que o instrumentaliza enquanto fiador das transações financeiras internacionais.

Neste contexto, se as conquistas na área da educação instituídas na CF/1988 indicavam que o Brasil seguiria na contramão do resto do mundo, o que ocorreu de fato é que a educação superior não foi poupada pela avalanche do neoliberalismo. As contrarreformas burguesas se intensificaram, exigindo novos marcos regulatórios na década seguinte. Nos novos formatos da economia, que impõem a mercantilização de todas as esferas da reprodução social (MÉSZAROS, 2002), a educação foi redefinida visando atender aos processos de integração do Brasil ao neoliberalismo. Neste sentido, a contrarreforma da educação superior está inserida dentro do pacote de contrarreformas do Estado brasileiro.

Como já assinalado, nesta lógica do capitalismo imperialista, os países periféricos são demandados a atender as orientações internacionais

na condução da política econômica e das políticas sociais. Neste sentido, foi construído o documento *La Enzañanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) que objetiva "ensinar" o Brasil e outros países periféricos como executar a política de educação de forma eficiente. O documento elaborado pelo Banco Mundial na verdade é um diagnóstico que responsabilizava também as universidades públicas pelo adensamento da crise do Estado, considerando que elas aplicavam mal os recursos da educação.

Em muitos países em desenvolvimento o ensino superior é caracterizado pela baixa relação aluno e professor, serviços subutilizados, duplicação de programas, elevadas taxas de evasão e retenção e uma alta proporção de recursos destinados a gastos não educacionais, como moradia, alimentação e outros serviços direcionados aos estudantes (BANCO MUNDIAL, 1994, p.3, tradução nossa).

De acordo com estas instituições, qualquer custeio que não seja estritamente voltado para a formação barata e rápida da força de trabalho requisitada pelas novas formas de produção, são recursos mal gastos. Desta maneira, o sistema educacional que prevê: o tripé ensino, pesquisa e extensão; uma formação com garantias de boas condições de trabalho para os docentes, infraestrutura adequada para desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula e recursos para assistência ao estudante, é considerada uma educação onerosa e que gera prejuízos para o Estado. Ademais, para um país periférico, que está em situação desfavorável na divisão internacional do trabalho não é necessário formação de ponta.

As orientações sobre educação superior para os países periféricos elaboradas pelo Banco Mundial na década de 1990 e na primeira década do século XXI possuem como diretriz a diversificação dos tipos de instituições de ensino superior, dos cursos e das formas de financiamento para solucionar os problemas por ele apontado. Lima (2011) adverte que, uma análise atenta dos documentos do BM evidencia que o termo educação, embora amplamente utilizado nos documentos, aparece de forma a gerar equívocos, pois tais documentos se referem, na verdade, a um “ensino massificado, concebido como transmissão de informação, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento crítico e referenciado nas lutas históricas da classe trabalhadora” (LIMA, 2011, p.93).

Este modelo de educação atende às requisições do capitalismo contemporâneo, que exige um ensino tecnocrático e voltado para o lucro. Em 1995, o Banco Mundial apresenta um novo documento defendendo a cobrança de matrículas e mensalidades e o corte de verbas públicas para atividades por eles não consideradas de educação, como assistência estudantil. Também dentro da lógica da diversificação das formas de financiamento das universidades públicas, o BM propõe o uso de verbas privadas advindas de empresas e administradas pelas fundações de direito privado. Para possibilitar as parcerias e a administração dos recursos, prega a implementação de estruturas administrativas mais flexíveis (BANCO MUNDIAL, 1994).

Barreto e Leher (2008, p.425) fazem uma análise do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial e, sobre a publicação de 1995, destacam três pressupostos:

- a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo;
- b) os países, incluindo os "desprivilegiados", estarão aptos a competir no mercado global; e
- c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios.

De acordo com Minto (2011), a adequação destas grandes diretrizes para o Brasil foi situada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Para o autor, a LDB/1996 foi construída num contexto de disputa entre dois polos: por um lado, o movimento de defesa da educação pública, interessado em avançar por meio da regulamentação das conquistas da CF/1988 e, do outro lado, as forças conservadoras, interessadas na efetivação das ideias de reforma do Estado. O resultado, segundo a mesma visão, foi uma lei com conteúdo genérico que não explicitou os conteúdos mais polêmicos e reivindicados pelos movimentos pela educação pública, como autonomia universitária, exclusividade de recursos públicos para as escolas públicas e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

O conteúdo genérico e indefinido dessa legislação dificultou a capacidade regulatória por parte do Estado, dando condições para que as forças do mercado ampliassem suas frentes de influência sobre o ensino superior. Desta forma, os interesses privados, que sempre existiram no contexto de ensino superior no Brasil, foram fortalecidos, contribuindo para resignificar a universidade autônoma e crítica prevista na CF/1988 (MINTO, 2011).

Assim, na década de 1990, em consonância com as orientações internacionais e subordinado à necessidade de valorização do capital, assistiu-se, no Brasil, a uma forte mercantilização da educação superior a partir de duas vertentes: a primeira, pela liberalização dos serviços educacionais, da qual germinaram várias instituições privadas; e a segunda, pela privatização interna das universidades públicas, por meio das fundações de direito privado, a partir da cobranças de taxas e mensalidades e estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas para realização de pesquisas e consultorias (LIMA, 2011).

Em 2003, o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou as eleições presidenciais. O que poderia significar alterações substanciais nas políticas econômica e social, por se tratar de um partido historicamente comprometido com as lutas sociais, na verdade consolidaram-se governos comprometidos com a causa do capital, com algumas concessões para a classe trabalhadora nos períodos de crescimento econômico.

Os governos da época continuaram sendo orientados pelos documentos dos organismos internacionais no que se refere à condução das políticas macroeconômicas e sociais. Nesta perspectiva, o BM consagrou, em 2002, o documento intitulado Construir Sociedades de conocimiento: nuevos desafios para la educacion terciária, destacando a educação como força motriz para o desenvolvimento dos países chamados por essa instituição de emergentes. As novas orientações ratificaram a diversificação das instituições de ensino superior expressas no documento de 1995, e inauguraram a ideia de que qualquer curso pós-médio poderia ser considerado ensino terciário (LIMA, 2011, p.89).

Nesse contexto, conformou-se, no início do século XXI, um marco normativo congruente com os documentos do Banco Mundial e que delineia a atual contrarreforma da educação superior no Brasil. Lima (2011) agrupa essas normativas e exemplifica suas ações em quatro fundamentos básicos:

- 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior;
- 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior;
- 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva e
- 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva (LIMA, 2011, p. 90).

O primeiro fundamento, o fortalecimento do empresariado da educação superior, se efetiva por meio do aumento considerável do número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e pela privatização interna das universidades com a oferta de serviços educacionais condicionados a pagamento. Essa lógica foi possível com a elaboração de legislações como Decreto 5.205/2004 que regulamenta as parcerias entre universidades públicas e fundações de direito privado e a Lei 10.973/2004 que estabelece incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica e permite que docentes das universidades públicas prestem serviços para a iniciativa privada (LIMA, 2011).

O segundo fundamento, sobre parcerias público-privadas na educação superior, tem como exemplo o Programa Universidade para Todos (ProUni) instituído pela Lei 11.096/2005 (BRASIL, 2005), o qual define que o setor privado será beneficiado com isenções fiscais em troca de vagas públicas. Outro exemplo parte da Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2007b), que permite o envio dos projetos de pesquisa a comissões formadas pelos Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia e Ministério da Indústria e Comércio para formação de catálogos que são enviados às empresas que, se interessadas na implementação dos projetos, recebem isenção fiscal inversamente proporcional ao direito de propriedade (LIMA, 2011).

O terceiro fundamento trata da operacionalização dos contratos de gestão, como eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva. Temos como principal exemplo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, mais conhecido como Reuni e apresentado pelo Decreto 6.096/2007 (BRASIL, 2007a). O Reuni tem como objetivos centrais aumentar a relação aluno x professor, ampliar o número de vagas e diversificar as modalidades de ensino. As universidades que aderiram ao plano de metas do programa tiveram como contrapartida um acréscimo de recursos, condicionado a dotação orçamentária (LIMA, 2011).

O quarto fundamento, sobre a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva, refere-se às medidas de ampliação do acesso no ensino superior, medidas classificadas como "democratizantes". O ProUni, o Reuni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, e a assistência estudantil são as principais ações que contribuem para a massificação do ensino superior disfarçada de democratização do acesso (LIMA, 2011).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado em 2007, constitui uma das principais medidas contrarreformistas da educação superior com impactos nas universidades federais. Trata-se de um contrato de gestão com as universidades com metas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras. Seu objetivo é a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a). Na perspectiva racionalizadora e desconsiderando os déficits anteriormente acumulados nos orçamentos, o Reuni tem como um dos objetivos centrais aumentar a relação aluno/professor, aumentar o número de vagas e diversificar as modalidades de ensino.

Assim, o que aparece como democratização na legislação, se efetiva como massificação. Inegavelmente se ampliou o acesso, mas o crescimento do ingresso ocorreu acompanhado da precarização das instituições de nível superior, do aumento da relação aluno/professor; da fragilização das condições de trabalho dos servidores técnicos administrativos e servidores docentes, da separação do ensino da pesquisa, de estruturas inadequadas, da certificação em grande escala, omitindo assim a desresponsabilização do Estado e acentuando privatizações internas e externas à universidade.

Estas medidas, que caracterizam a reforma do ensino superior, resultam na proeminência do mercado educacional com questionável regulação estatal, aparecendo como convenientes para suprir as demandas de valorização do capital em um momento em que tudo deve ser transformado em mercadoria.

As chamadas reformas da educação superior são balizadas de acordo com os padrões da acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que as pautas dos movimentos por uma educação pública são novamente absorvidas de forma consentida. A luta por democratização e autonomia universitária teve como resposta a ampliação de vagas e a inclusão, porém, por meio de um modelo que não garante a real democratização do ensino. Podemos assim compreender este processo de reformatação do ensino superior como uma contrarreforma da educação, nos termos de Behring e Boschetti (2006) ou ainda como reforma consentida, nos termos de Fernandes (1975).

Uma vez elencados os fundamentos pelos quais se expandiu o ensino superior no Brasil nos últimos anos, vamos verificar como isto se materializa na Universidade Federal do Espírito Santo, lócus da nossa pesquisa.

2 EXPANSÃO E REFORMAS NA UFES

A Universidade Federal do Espírito Santo se localiza no Sudeste, no entanto, trata-se de um estado com menor expressão econômica, se comparado aos demais estados da região. Ainda assim, as consequências da crise não demoraram a chegar por aqui. A contrarreforma universitária adentra a instituição não possibilitando muitas alternativas, já que a famosa autonomia universitária não saiu do texto da carta magna de 1988.

Na década de 1990 e início dos anos 2000, os oito anos de governo FHC foram marcados pela estagnação de investimentos federais, redução do número de docentes e TAEs, congelamento da remuneração dos servidores, nenhuma autorização para realização de concursos públicos para TAEs e sucateamento da estrutura da universidade (UFES, 2014).

Os cortes orçamentários foram um dos grandes problemas para efetivação da política de educação nesse período. O reitor eleito em 1996, José Weber Freire Macedo, afirmou que não coadunava com as mudanças administrativas propostas para a universidade pelo então ministro de Reforma do Estado Bresser Pereira. Segundo o então reitor, as propostas do ministro do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) diminuíam a participação do Estado em relação ao financiamento, impactando negativamente na autonomia orçamentária. No entanto, a proposta de José Weber para superar o corte de recursos pelo MEC era de buscar recursos na iniciativa privada em troca de produção científica, como ele afirma neste trecho do editorial do jornal institucional de abril de 1996: "Seguiremos rumo às parcerias com a iniciativa privada e aos convênios, oferecendo em troca o que temos de melhor: nosso potencial na área de pesquisa de ponta e nossos serviços especializados" (UFES, 2014, p.34).

Na esteira desse processo, a UFES efetivou inúmeros convênios com empresas da burguesia industrial para fomentar projetos de pesquisa e desenvolvimento. A instituição estabeleceu parcerias com organizações como: Aracruz Celulose, Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Escelsa, Furnas, Heringer, Petrobras, Samarco, entre outras. Considerando este modelo de condução das atividades universitárias, as empresas passam a participar de espaços e momentos decisórios da universidade, como o Projeto Pedagógico Institucional de 2007 (UFES, 2007a) e Planejamento Estratégico de 2005 (UFES, 2005), em que representantes da Federação das Indústrias, da Federação do Comércio, da Petrobras, da CST, da CVRD, da Aracruz

Celulose e da Samarco Mineração tiveram participação efetiva. Nos anos seguintes, com a expansão das atividades petrolíferas no estado, a Petrobrás passa a ser mais um importante "parceiro" da universidade.

Percebe-se, assim, que o capital industrial possuía grandes interesses na universidade. A participação no Projeto Pedagógico Institucional e no Planejamento Estratégico da UFES possibilitou que as demandas da burguesia, no que se refere à formação profissional e às pesquisas inovadoras fossem firmadas de acordo com as necessidades de aumentar os lucros, uma vez que este é o objetivo maior destas empresas.

A UFES iniciou o Século XXI com os mesmos problemas orçamentários apontados na década anterior. Os salários dos servidores estavam há mais de seis anos congelados. O número de professores substitutos havia aumentado significativamente, e sem autorização para realizar concursos de Técnicos Administrativos em Educação (TAE) há mais de seis anos. O reitor José Weber, reeleito em 1999, afirmou que a universidade não estava em uma situação de endividamento, como era o caso de várias universidades pelo Brasil, porque estabeleceu medidas de ajustamento e buscou outras fontes de recursos extra orçamentários para investimento nas áreas acadêmicas, em custeio e infraestrutura (UFES, 2014).

A partir de 2001, a universidade se credenciou junto ao MEC para a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância (EAD). Esta modalidade se expandiu rapidamente, de forma que no ano de 2002 havia 6.580 estudantes matriculados na mesma, e

12.300 estudantes nos cursos presenciais. Já em 2006, formaram-se mais estudantes no ensino a distância do que no ensino presencial: 2.045 na graduação presencial e 2.754 na graduação a distância (UFES, 2014).

Em 2006, a Universidade fez adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa que tem como uma das justificativas ampliar e interiorizar a oferta de cursos de educação superior se instala em 26 municípios do estado. Um contrassenso é que dois polos do EAD estão localizados em municípios da Grande Vitória (Vitória e Vila Velha) e dois nos municípios onde estão instalados os campi do interior (Alegre e São Mateus).

A ampliação da modalidade EAD vai ao encontro do cumprimento das metas previstas nos acordos internacionais de aumentar o número de jovens no ensino superior. Essa forma de ensino se caracteriza por ser de baixíssimo custo, pouca regulação e muito eficaz em termos quantitativos. No entanto, no que se refere à qualidade da formação, é questionável, uma vez que não abrange o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão,

não possibilita o contato frequente com professor, e requisita habilidades individuais e solitárias para compreensão do conteúdo. Além disso, possui a maioria dos professores com vínculo precário, pago por meio de bolsas e contratos temporários (CFESS, 2010).

A partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva, a universidade inaugurou um processo de expansão do número de vagas e interiorização. Neste período, foi inaugurado o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), o campus de São Mateus. A operacionalização desta expansão ocorre via adesão ao Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior instituído pelo MEC em 2005 e posteriormente com a adesão ao Reuni.

A Resolução nº 38/2007 do Conselho Universitário denominado Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (UFES, 2007a) expressa as propostas de expansão física e acadêmica do Decreto Nº 6.096 de 24 de Abril de 2007, o Reuni.

O cronograma de implementação da Ampliação e Reestruturação da UFES abrange o período de 2007 a 2017. No que se refere ao número de cursos de graduação, visou ampliar de 60 cursos (9 noturnos), em 2007, para 80 cursos (22 noturnos), em 2011. Projetou um aumento do número de matrículas de 14.952, em 2007, para 23.876, em 2011. Previu o aumento do número de cursos de pós graduação strictu sensu de 30, em 2007, para 60, em 2011, e, por fim, a alteração da Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP) de 13,99 em 2007 para 18,15 em 2012 (UFES, 2007a).

A finalidade da execução do Reuni, descrita no Relatório de Gestão de 2009, ano em que se iniciaram as atividades dos novos cursos criados pelo programa, incorpora integralmente o objetivo geral do Programa:

A Ação visa promover a revisão da estrutura acadêmica e viabilizar a expansão da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, objetivando aumentar a oferta de vagas da Educação Superior, no âmbito da graduação, [...] possibilitar a elevação da mobilidade estudantil, a criação de vagas, especialmente no período noturno, e o completo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, otimizando a relação aluno/docente e o número de concluintes dos cursos de graduação (UFES, 2010, p. 69-70).

A expansão do número de cursos e vagas foi significativo no período, passando de cerca de 11000 vagas no ano 2000 para cerca de 18000 vagas em 2014 (UFES, 2014).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2015), a universidade explicita a intencionalidade de manter a expansão do ensino de graduação via: avaliação de novos Programas do Governo Federal e demandas da sociedade em relação à criação de novos cursos de graduação; pela expansão de vagas em cursos de graduação na modalidade à distância; expansão do ensino de pós-graduação lato e strictu sensu com garantia de bolsas e consolidação dos cursos já existentes; fortalecimento da pesquisa e apoio à inovação tecnológica e aproximação institucional com a sociedade civil organizada, empresas e órgãos governamentais; elaboração e implementação do Plano de Assistência Estudantil; dentre outras metas. Neste período, não foi verificado nos documentos analisados nenhuma ruptura ou reestruturação em relação aos anos anteriores.

No que se refere mais especificamente à Assistência Estudantil, as ações nesta área somente são delimitadas de forma sistematizada e via normatização a partir de 2009 pela Resolução do Conselho Universitário nº 003/2009, que aprova o Plano de Assistência Estudantil da UFES, posteriormente regulamentado por meio de portarias. A ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil apareceu como uma das estratégias para redução das taxas de evasão da resolução Nº 38/2007 - CUn que estabelece o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Espírito Santo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, com esse trabalho, que as medidas contrarreformistas implementadas no Brasil também tem seus contornos e expressões na Universidade Federal do Espírito Santo. No período de implementação do Reuni houve uma série manifestações de estudantes e movimentos sociais contrários às medidas impostas pelo governo federal. No entanto, na luta de classes, os interesses do capital por uma educação cada vez mais privatizada, massificada e sem referência social vem ganhando, sendo assim necessário travar ainda muitas lutas contra esse sistema.

A ampliação do acesso, inegavelmente, aparece como um avanço, no entanto, não podemos desconsiderar que esse aumento ocorre vinculado à lógica do atendimento a um número cada vez maior de estudantes, com menor tempo e com orçamento limitado. Com aspectos reprodutivistas e enquanto houver capitalismo, a universidade fica impedida de superar o atendimento prioritários dos interesses da classe dominante.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; **Política social**: fundamentos e história. Biblioteca básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, v. 2, 2006.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 abr. (2007a).

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. Ed. Alfa-omega, São Paulo, 1975.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Universidade Federal Fluminense (UFF) **R. Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 15 jun. 2015b.

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

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

MINTO, L. W. **A Educação da “Miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322 fls. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de História, Filosofia e Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MORAES, L. de C. G. **Entre o chão de fábrica e os céus do Brasil: um estudo da relação trabalho e educação na indústria aeronáutica brasileira. Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 137-157, 2014.

SALVADOR, E. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SGUISSARDI, V. Fundações privadas na universidade pública – a quem interessam? **Revista Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 4, dez. 2002. p. 43-72.

UFES. Resolução nº. 02/2007, de 25 de janeiro de 2007a. **Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória, 2007. Disponível em:<<http://www2.daocs.ufes.br/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-022007-cun>>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

UFES. Resolução 06/2005, de 10 de março de 2005. **Planejamento Estratégico da UFES**. Vitória, 2005. Disponível em:<http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_06_2005.pdf>. Acesso em 05 jun.2015.

UFES. **UFES, 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014.

CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR-BA: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Adriana Freire Pereira Ferriz *

Ingrid Barbosa Silva **

Joelma Mendes dos Santos ***

INTRODUÇÃO

A presença do profissional de Serviço Social na área da educação é datada na década de 1930, desde a origem dos processos sócio históricos constitutivos da profissão. Porém, a partir da década de 1990, com o amadurecimento do projeto ético-político profissional que se visualiza no País um considerável aumento do Serviço Social na área. “As competências permitem ao/a profissional realizar uma análise crítica da realidade e construir as estratégias necessárias para responder as demandas sociais que estão normatizadas na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n. 8.662/1993) [...]” (CFESS, 2017a, p. 28). Conforme reforçam os subsídios para a atuação do assistente social na educação do Conselho Federal do Serviço Social (CFESS).

As competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético- política e sua tradução em procedimentos técnicos no cotidiano dos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional. Para tanto, é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional. (CFESS, 2017a, p. 35-36)

Nesse contexto, refletir sobre o processo de formação dos/as assistentes sociais requer cuidadosa avaliação crítica do estágio do capitalismo, do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, de seus vínculos com o real e da opção política que os sujeitos da profissão imprimem aos projetos profissionais. A formação permanente

* Doutora. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

** Graduanda em Serviço Social. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

*** Assistente Social. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

do assistente social tem sido foco de atuação das entidades da categoria, a saber: o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

O projeto de extensão intitulado: Curso de Formação Permanente para assistentes sociais que atuam na Política de Educação em Salvador surge a partir de pesquisas anteriores realizadas sobre o trabalho do assistente social na Política de Educação em Salvador, que, foi objeto de investigação em duas edições do Programa de Iniciação à Pesquisa Científica (PIBIC – cotas 2014/2015, 2015/2016), em que revelaram uma necessidade de formação permanente dos profissionais que atuam na educação. O projeto de extensão parte da compreensão defendida pelo CFESS de que a “formação profissional é um processo permanente de qualificação e atualização porque exige deciframento cotidiano da realidade social.” (CFESS, 2012, p. 19-20). Com isso, o projeto é uma iniciativa importante para os/as assistentes sociais, não só por proporcionar um espaço de formação, mais por incentivar esses indivíduos a analisarem e refletirem as diversas expressões da questão social no seu espaço sócio-ocupacional, e a partir disso, fortalecer cada vez mais seu projeto profissional.

O presente artigo tem como principal objetivo sistematizar as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Curso de formação para os/as assistentes sociais que atuam na política de educação, assim como, relatar a experiência da construção do curso, como bolsista, que também foi sistematizada no Trabalho de Conclusão de Curso, e a experiência como cursista.

1 DESENVOLVIMENTO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO CONJUNTO CFESS/CRESS

De acordo com o (CFESS, 2012, p. 19-20) “a formação profissional é um processo permanente de qualificação e atualização porque exige deciframento cotidiano da realidade social”. Assim, o processo de construção da formação profissional em Serviço Social no Brasil, é caracterizado pelas várias transformações da sociedade, da conjuntura do Estado e pelas múltiplas formas de relação entre capital x trabalho. A década de 1990 foi marcada pela aprovação de três dispositivos legais que dão sustentação à profissão e consequentemente dão materialidade

ao Projeto Ético-político: a Lei n. 8.662 que Regulamenta a Profissão, o Código de Ética do Assistente Social, ambas de 1993, e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996.

A formação em Serviço Social perpassa por várias transformações. A profissão é resultado de construções e reconstruções da sua base formativa que fundamenta e direciona o trabalho profissional. O processo de reconceitualização é um exemplo disso, os/as assistentes sociais vinham na tentativa de analisar sua formação e principalmente de pensar um trabalho profissional mais crítico perante as expressões da questão social. Diante disso e das determinações e transformações societárias ao longo do tempo, das demandas emergentes, da realidade que incide o trabalho profissional e seus processos de trabalho, da destruição de diversos direitos e políticas públicas e principalmente pela ampliação da precarização das condições de vida da classe trabalhadora, a conjuntura exige dos profissionais contemporâneos,

[...] a capacidade para desvelar, processar e intervir numa realidade socioinstitucional complexa, permeada por profundas transformações societárias no mundo do trabalho, que se materializam de forma difusa e imediata nas diversas expressões da questão social, objeto de ação profissional. (CFESS, 2012, p.18)

Nessa perspectiva, indo contra a lógica do capital, buscando afirmar compromisso com a classe trabalhadora, potencializar o projeto ético-político profissional e em defesa da qualificação profissional, o documento intitulado, a Política de Educação Permanente, elaborada pelo CFESS e o CRESS junto com profissionais e estudantes, determina uma proposta que fortalece o que está preconizado em um dos princípios fundamentais no Código de Ética do/a Assistente Social, “[...] o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.” (CFESS, 1993, p. 24).

Sendo assim, as entidades representativas da categoria começam a pensar e desenvolver possíveis reflexões/estratégias para fortalecer uma formação permanente crítica dos/as assistentes sociais, lutando por uma proposta de qualificação no trabalho profissional, com práticas emancipatórias e principalmente defendendo os direitos sociais e humanos, mesmo “[...] considerando os elementos que permeiam a dinâmica contraditória da totalidade social que se articula com as particularidades do fazer profissional [...]” (CFESS, 2012, p. 08). Nesse sentido, a discussão

proposta, além de sinalizar essas reflexões pertinentes, defende a educação permanente não só para o Serviço Social, mas pensando a necessidade de uma educação permanente que perpassasse todas as profissões, uma vez que, a conjuntura é complexa e demanda diversas questões que precisam ser avaliadas, analisadas e desveladas.

Assim, a educação permanente no Serviço Social, para além da empregabilidade e da qualificação profissional, busca também superar a histórica ligação da profissão com o conservadorismo. A Política de Educação Permanente vai contra a imediatividade dos profissionais em participar, por exemplo, de espaços formativos que “[...] muitas vezes, [...], são cursos sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental, com ênfase nos conteúdos técnicos ou comportamentais [...]”. (CFESS, 2012, p. 11). É importante ressaltar que, para a consolidação dessa proposta da Política de Educação Permanente, é necessário defender e apoiar a concepção de educação permanente popular¹, criando espaços coletivos; construindo saberes e proporcionando reflexões; fortalecendo e construindo um saber popular que venha agregar força, conhecimento, resistência e organização política e social.

O documento do CFESS traz alguns eixos de reflexões/discussões que são necessárias para entender o processo da formação profissional e a importância de defender que essa formação seja permanente. Primeiro a discussão sobre a lógica do capital empresarial e a Política de Educação, principalmente voltada para a expansão do ensino superior que, nos últimos anos, através de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Ensino à Distância (EAD), que tem sido o grande foco do empresariado da educação. O processo de privatização, da apropriação do dinheiro público para gerenciar essas políticas, da precarização das universidades públicas e da expansão dos cursos sem qualificação no ensino. Tudo isso vem ocasionando “uma massificação da formação universitária voltada para a adequação as ‘demandas flexíveis do mercado’, estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados a submissão dos profissionais as ‘normas do mercado’” (IAMAMOTO, 2008, p. 441).

¹ “A educação popular se propõe como espaço formativo, em sua dimensão ético-política, no sentido de buscar a reflexão do processo ‘Porque? Para que? Para quem? Como?’. ” (CFESS, 2012, p.12)

O segundo é sobre mercantilização generalizada e expansão dos cursos de Serviço Social. O documento do CFESS (2012) aponta o aumento dos cursos de Serviço Social no Brasil ao longo dos anos,

[...] em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, havia 89 cursos de Serviço Social no Brasil. Em 2001 – final de seu mandato - esse número chega a 111 cursos. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ou seja, no período de 2002 a 2010, esse número subiu vertiginosamente. Em 2005, alcançou 174 cursos; em 2006, já existiam 206 cursos; em 2007, esse número chegou a 253 cursos; atingindo 306 em 2008; 345 em 2009 e 567 cursos aprovados em agosto de 2012. (CFESS, 2012, p. 23)

Atualmente, segundo os dados do e-MEC (2017)², existem aproximadamente 829 (oitocentos e vinte e nove) cursos de Serviço Social em atividade no Brasil, na modalidade de ensino presencial e a distância. Vale destacar que, as instituições que oferecem ensino a distância apresentam um número muito maior de concessão de vagas, de acordo com o portal, essa modalidade chega a ofertar cerca de 134.034 mil vagas aproximadamente. No Nordeste brasileiro existem cerca de 273 (duzentos e setenta e três) cursos de Serviço Social. Na Bahia, existem aproximadamente 59 (cinquenta e nove) cursos de Serviço Social em atividade, 36 (trinta e seis) são cursos presenciais e 23 (vinte e um) cursos na modalidade de ensino à distância. Na cidade de Salvador existem 37 (trinta e sete) cursos de Serviço Social, na modalidade presencial são ofertados 18 (dezoito) cursos, sendo apenas um em instituição pública e 19 (dezenove) cursos na modalidade de ensino a distância. Vale ressaltar que, existem instituições que oferecem o curso nas duas modalidades.

Com isso, existe uma preocupação das entidades representativas do Serviço Social e dos movimentos sociais sobre esse processo de precarização da educação, em específico, a educação superior no Brasil. Para além das mobilizações de enfrentamento realizadas pela ABEPSS, pelo conjunto CFESS-CRESS e pela ENESSO, a Política de Educação Permanente é mais uma conquista da categoria para pensar o trabalho profissional como um processo contínuo de conhecimento, a partir de uma reflexão crítica, qualificada, buscando consolidar o projeto ético-político e com isso, potencializar os serviços prestados aos usuários. É válido destacar que, a proposta da Política de Educação Permanente

² Consultado em Junho de 2017; OLIVEIRA (2017, p. 24).

abrange a reflexão sobre realidade do trabalho profissional, ressaltando a necessidade do/da profissional identificar a questão social, investigar as particularidades das demandas, e, a partir disso, desenvolver ações que respondam as necessidades dos usuários. Vale também destacar a necessidade de evitar a imediaticidade, a fragmentação e o conservadorismo histórico da profissão na ação interventiva, pois, a realidade é dinâmica e complexa e para intervir na questão social e nas suas múltiplas expressões, é necessário estudar, pesquisar, repensar criticamente o trabalho profissional para que a prática profissional não negue sua dimensão política e social e nem esqueça das suas atribuições e suas competências requisitadas.

Assim, a educação permanente vem com uma perspectiva de “[...], retroalimentar e qualificar a formação e o exercício profissional na atualidade [...]”. (IAMAMOTO, 2007 apud CFESS, 2012, p. 37), ou seja, que as exigências e desafios que são postos para os profissionais no cotidiano dos diversos espaços sócio-ocupacionais, principalmente na política educacional, sejam refletidos e respondidos/superados de forma crítica, buscando estratégias e formas de resistências em relação às contradições da lógica do capital e, principalmente, fortalecer o projeto ético-político, na perspectiva de abranger as formas de intervenção, buscando garantir direitos e práticas emancipatórias.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O Curso de formação permanente para assistentes sociais que atuam na Política de Educação na cidade de Salvador –BA teve os seguintes objetivos: 1) promover um curso de formação permanente para os assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador; 2) desenvolver um mapeamento das necessidades de formação dos assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador; 3) promover a aproximação dos assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador com a comissão de educação do Conselho Regional do Serviço Social da Bahia; 4) contribuir com o fortalecimento da materialização do projeto ético-político, principalmente, no que se refere ao compromisso com a classe trabalhadora; 5) identificar e discutir as principais expressões da questão social na educação e a correlação de força entre capital-

trabalho nas instituições de educação em Salvador e criar um grupo de estudos com os assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador como resultado do curso de formação.

Assim, de acordo com a proposta metodológica do curso, foi realizado um encontro inicial, com a presença de 22 (vinte e dois) assistentes sociais e estudantes de graduação em Serviço Social. O curso foi pensando com uma perspectiva de construção coletiva, com participação dos cursistas na definição dos temas para as aulas do curso. De acordo com os dados do projeto de extensão, foram elencados cerca de 48 (quarenta e oito) demandas de formação, separados por cada eixo da educação, sendo educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior, a saber, o papel do assistente social na educação; evasão escolar; ética profissional; análise socioeconômica; discussão de gênero; políticas públicas na educação, dentre outros. O eixo da educação do ensino superior foi o que mais sugeriu e elencou sugestões para a materialização do curso.

A partir disso, todas essas demandas elencadas passaram por uma maturação e seleção, tendo como programação final os seguintes temas: A Política de educação e a inserção dos/as assistentes sociais na educação; Subsídios de atuação/legislação existente e em tramitação; Gênero, sexualidade e educação; Evasão escolar; Assistência estudantil: acesso e permanência; Racismo e educação; Estágio em Serviço Social: legislação, avanços e desafios contemporâneos; Ética/sigilo; Saúde mental e educação e Instrumentalidade: teoria/mediação e Instrumentos: oficina/análise socioeconômica. O curso de formação foi realizado no período de seis meses, janeiro até junho de 2017, totalizando 10 (dez) encontros e tendo carga horária total de 60 horas. Conforme detalhado na tabela seguinte.

TABELA 1 – Caracterização Geral do Curso de Formação

	TEMA	DATA	DOCENTE	Nº DE PESSOAS
1	AULA MAGNA: A Política de educação e a inserção dos/as assistentes sociais na educação	27/01/2017	Profa. Dra. Erlênia Sobral do Vale	60

2	Subsídios de atuação/legislação existente e em tramitação	28/01/2017	Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz	35
3	Gênero, sexualidade e educação.	17/02/2017	Profa. Dra. Maise Caroline Zucco	38
4	Evasão escolar	24/03/2017	Mestre Larisse Miranda de Brito	23
5	Assistência estudantil: acesso e permanência	25/03/2017	Mestre Juliana Marta dos Santos Oliveira	20
6	Racismo e educação	29/04/2017	Prof. Mestre Josevandro Chagas Soares	16
7	Estágio em Serviço Social: legislação, avanços e desafios contemporâneos	26/05/2017	Profa. Dra. Magali da Silva Almeida	25
8	Ética/sigilo	27/05/2017	Profa. Dra. Valéria Dos Santos Noronha	27
9	Saúde mental e educação	10/06/2017	Prof. Dr. Marcelo Magalhães Andrade	27
10	Instrumentalidade: teoria/ mediação Instrumentos: oficina / análise socioeconômica	08/06/2017	Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz	21

Fonte: Elaboração própria, 2017.

2.1 Relato de experiência de uma cursista

A experiência permitiu aprofundar os conhecimentos na área da educação e alargar a compreensão acerca das possibilidades de atuação no campo da educação. A iniciativa fortaleceu os objetivos aos quais se propõem o Serviço Social no âmbito nacional e local, pois além de responder aos anseios por capacitação dos profissionais que atuam na educação contribuiu para dar visibilidade ao trabalho já realizado e fortalecer as contribuições que esta categoria profissional pode agregar ao campo educacional. A minha inserção como assistente social no campo da educação ocorreu em dezembro de 2009, tendo sido demandado para atuar no campo da assistência estudantil e desde então teve início um processo de busca de subsídios teóricos para qualificar a execução das atividades profissionais, que nesse momento encontravam-se amparadas nos normativos específicos do Serviço Social, balizadores da atuação profissional, mas que precisavam ser ampliados a partir do aparato teórico do campo da educação.

O curso possibilitou reflexões acerca de temáticas diversas relacionadas à área da educação, contribuindo assim com as análises sobre o trabalho profissional. Oportunizou, também, conhecer a diversidade de experiências profissionais possíveis e em curso nessa área. As aulas, subsidiadas pelos materiais teóricos, disponibilizados antes de cada encontro, permitiram fazer atualizações acerca das vivências profissionais, estabelecendo as necessárias correlações entre teoria e prática. A cada encontro, a experiência consolidava-se como um espaço de formação, atendendo as expectativas iniciais em relação ao curso.

Nesse sentido, já na aula inaugural, intitulada a Política de educação e a inserção das/dos assistentes sociais na educação foi apresentado o cenário atual sobre a inserção dos assistentes sociais no âmbito nacional, bem como as intervenções do CFESS sobre a tramitação do Projeto de Lei n. 3.668/2010. Na sequência, a aula sob o norte teórico dos “Subsídios de atuação do assistente social na educação e a legislação existente e em tramitação” foi discutida a concepção de educação defendida pela categoria profissional e suas contradições com a política educacional em curso na sociedade capitalista, contextualizou-se a demanda socioinstitucional por assistentes sociais nesta política e conhecer o aparato legal que subsidia a atuação profissional das/dos assistentes sociais nos diferentes níveis e modalidades da educação pública, privada e confessional/filantrópica.

Em relação às temáticas: Gênero, sexualidade e educação; Racismo e educação e Evasão escolar as aulas ampliaram a compreensão acerca da complexidade que perpassa este campo. Foi possível apreender, a partir de alguns relatos de outros cursistas, como essas questões se expressam no cotidiano profissional e como também são criadas as estratégias para o seu enfrentamento. Tais questões articuladas ou isoladas interferem e podem determinar todo o processo educativo dos indivíduos.

O encontro temático sobre Assistência estudantil: acesso e permanência contribuiu para situar a ampliação da demanda por assistentes sociais neste campo, tendo como objetivo atender ao cenário recente da educação superior e profissional/tecnológica que, por sua vez, decorre da ampliação das condições de acesso e permanência nesses espaços. A camada social, anteriormente sem acesso à educação superior, apresenta-se agora carregando as suas especificidades e impondo novos desafios nesse campo de atuação profissional.

As discussões propiciadas pelas aulas em que foram abordados os temas: Instrumentalidade: teoria/mediação e Instrumentos e oficina/análise socioeconômica contribuíram para aprofundar conhecimentos, reafirmando a importância do fazer técnico que requisita competências profissionais específicas ao mesmo tempo em que se coloca como potência para identificação de demandas que não se apresentam na superficialidade. Desse modo, exige articulação permanente entre o arcabouço teórico-metodológico, ético político e técnico-operativo para desvelar as manifestações da questão social, bem como identificar as possibilidades de enfrentamento.

As aulas sobre ética/sigilo e estágio em Serviço Social: legislação, avanços e desafios contemporâneos resgataram uma importante e necessária discussão para os assistentes sociais no campo de atuação profissional. O estágio, enquanto atribuição privativa consolida-se como espaço legítimo de produção de conhecimento, local de aprendizagens, campo de possibilidades e articulação permanente entre o campo e a universidade.

A temática Saúde mental e educação foi um convite à reflexão sobre o processo de adoecimento e medicalização em curso na sociedade contemporânea. A questão foi problematizada para além dos espaços educacionais, provocando bastante inquietação, pois os relatos de adoecimento são frequentes, tendo o tratamento medicamentoso se consolidado como alternativa de enfrentamento aos problemas mal resolvidos pela sociedade, produtora de medo, instabilidade e insegurança, etc.

Como atividade proposta pelo curso foi realizada uma visita técnica a uma escola municipal de Salvador com o objetivo de identificar, através de consulta realizada aos professores, funcionários e estudantes, quais as expressões da questão social presentes na escola que demandariam a inserção de um profissional de Serviço Social. A visita evidenciou a escola como espaço de produção e reprodução da sociedade manifestando muitas das expressões da questão social.

Durante a aula seguinte, os trabalhos foram socializados fomentando um debate enriquecedor sobre o conteúdo das visitas que serviu à consolidação da concepção sobre a importância da inserção do profissional de Serviço Social no âmbito da educação. Desta ação resultou a construção de uma nota, tendo como finalidade publicizar e sensibilizar os gestores públicos locais no sentido de fortalecer a luta em defesa da inserção do profissional de Serviço Social na área educacional.

Por fim, a participação no II Encontro de Serviço Social e Educação possibilitou o contato com as/os palestrantes que apresentaram suas trajetórias e estudos atualizados acerca da atuação do Serviço Social na educação. O Encontro se constituiu também como espaço de socialização de experiências e produção de conhecimento para os profissionais que atuam na área. Demonstrou, ainda, a necessidade de criação de espaços para debate, estudos e produção de conhecimento neste campo.

2.2 Relato da experiência da bolsista

A participação na construção de um curso de formação para assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador-BA, como bolsista, possibilitou uma bagagem de conhecimentos a respeito de vários aspectos relacionados à prática profissional, principalmente, em relação as possibilidades e desafios que estão postos para fomentar esse tipo de espaço formativo tão importante para os profissionais. Para além da carga de conhecimentos e experiências, o curso contribuiu, também, na oportunidade de participar de atividades extracurriculares que agrega ao mesmo tempo conhecimentos teóricos e práticos, além de outros que não são ensinados na sala de aula, como por exemplo: a experiência de planejamento, organização, execução e, posteriormente, avaliação das atividades realizadas e sua sistematização. Minha inserção no projeto de extensão propiciou uma reflexão sobre a minha própria formação.

O processo preparatório do curso de extensão foi muito importante para sua materialização, sobretudo por conta das reuniões realizadas pela comissão organizadora do curso (orientadora e mais uma bolsista). Primeiro, uma reunião inicial com o Instituto Federal da Bahia (IFBA) para a apresentação do projeto, propondo uma parceria com as assistentes sociais que atuam no espaço. Segundo, a articulação com a Comissão de Educação do CRESS-BA, com o propósito de aproximação e construção desse espaço formativo para os/as assistentes sociais e o mais importante, promover a aproximação dos cursistas que participariam do curso na Comissão de Educação, sendo um espaço importante na articulação política/profissional e principalmente na construção de outros espaços de discussões para a categoria. Terceiro, o seminário de apresentação do curso de extensão para os cursistas, sendo a primeira aproximação da comissão organizadora com os participantes. Esse momento foi pertinente, principalmente pelo levantamento das demandas de formação elencadas pelos profissionais, através da dinâmica desenvolvida no espaço. Todas as etapas preparatórias citadas foram fundamentais para a construção do curso de formação, mostrou a importância da articulação com outras instituições para fortalecer a proposta do curso e proporcionar uma formação permanente que possa contribuir para a atuação profissional dos assistentes sociais na Política de Educação em Salvador.

No período, pude participar das reuniões semanais do grupo de pesquisa, coordenado pela professora Adriana Férriz e com isso tive a oportunidade de partilhar experiências com os bolsistas de pesquisa.

A metodologia adotada para a realização do curso, desde a tabulação dos formulários para identificação dos temas das aulas; o contato direto com os professores que ministraram as aulas e com os cursistas no momento que antecedia os encontros; o envio do material teórico e informações sobre o cursos/mudança de espaço e/ou qualquer outro informativo através do e-mail e da lista de transmissão criação no WhatsApp, facilitando o envio dos informativos, foram fundamentais e importantes para materializar esse espaço formativo e incentivar cada vez mais a continuidade dos cursistas no curso, evitando sua evasão.

Vale salientar que, o curso de formação permanente para os assistentes sociais foi sistematizado a partir das anotações de cada encontro; das gravações em áudio das aulas; dos slides utilizados e disponibilizados pelos docentes; dos textos encaminhados para embasar a discussão, etc. A atividade de campo realizada pelos cursistas, tendo

como objetivo principal a realização de uma visita institucional para identificar as expressões da questão social no espaço escolar na cidade de Salvador, demandou um trabalho de tabulação, análise, identificação das expressões da questão social, e todas as informações foram obtidas através dos relatórios elaborados pelos cursistas. E, todo esse processo, agregou conhecimento na minha formação, principalmente por compreender a importância da sistematização da experiência, elemento importante para compreender a prática e o contexto do qual está inserido. Assim, essa sistematização de todo o curso culminou com a elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), onde eu pude elaborar uma sistematização da formação permanente em Serviço Social, trazendo como experiência o curso de formação.

Por fim, a participação na construção do II Encontro Regional de Serviço Social e Educação, desenvolvido pela comissão do curso de formação, com a parceria do CRESS-BA 5ª Região e com o IFBA. Nesse espaço, as discussões acerca da política de educação e da atuação do assistente sociais na política de educação foram enriquecedoras, sobretudo por ter sido uma atividade de finalização do curso, tendo como produto final uma nota, com finalidade de fortalecer a luta pela inserção dos assistentes sociais na educação básica pública, na cidade de Salvador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação permanente busca a promoção do aprimoramento intelectual, técnico e políticos dos/as assistentes sociais, e tem como principal objetivo uma formação qualificada e crítica. Tal formação, busca refletir sobre o fazer profissional e construir práticas transformadoras da realidade social. E é nessa perspectiva que o projeto ético-político profissional se afirma. Por isso, defender a educação permanente dos assistentes sociais é importante no sentido de fortalecimento e aprimoramento das dimensões teórico- metodológica e técnico-operativa na profissão, é fortalecer suas reflexões diante da realidade que está posta no espaço sócio-ocupacional, com o intuito de fortalecer as ações, reflexões, aprimoramentos e construção política da categoria, principalmente na educação.

Portanto, está inserido como bolsista e como cursista na construção e realização do projeto de extensão, possibilitou um crescimento impar tanto para a formação quanto para o próprio trabalho profissional.

REFERÊNCIAS

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília-DF: CFESS, 2017a. (Série - Trabalho e Projetos Profissional nas Políticas Sociais).

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília-DF: CFESS, 2012. Disponível em: http://dssestagio.paginas.ufsc.br/files/2013/06/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf Acesso: 10/09/2017

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética profissional dos assistentes sociais**. Brasília-DF: CFESS, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf Acesso: 10/09/2017

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília-DF: CFESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> Acesso: 10/09/2017

FÉRRIZ, A. F. P; et al. **A Produção do Conhecimento e a Legislação sobre a inserção do Assistente Social na Política de Educação no Brasil**. In: II Encontro Serviço Social na educação. CRESS-BA, 2017.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. -3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

OLIVEIRA, T. A. de. **Os Impactos da Expansão do Ensino Superior para os docentes dos Cursos Privados Presenciais de Serviço Social em Salvador (BA)**. 73 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal da Bahia, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL: DESAFIOS FRENTE À CONTRARREFORMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Maicow Lucas Santos Walhers *

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira **

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de parte da pesquisa realizada no curso de mestrado do programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Franca, durante o ano de 2014/2016, em que procuramos compreender a construção da identidade profissional em Serviço Social e a contribuição do estágio supervisionado. Partimos da premissa que o estágio tem se configurado na contemporaneidade como uma dimensão da formação profissional que tem requisitado da categoria profissional uma maior aproximação através das reflexões, debates acadêmicos realizados pelos fóruns da categoria, eventos científicos e de mobilização dos seus órgãos representativos, destacando-se o protagonismo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, que tem contribuído para maior adensamento teórico relacionado a temática da formação profissional e suas dimensões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O marco ético-político que orienta o projeto de formação profissional em Serviço Social e a defesa da centralidade do estágio supervisionado é orientado pela construção coletiva das Diretrizes Curriculares em 1996, que tem defendido a qualidade da formação profissional na direção do horizonte apontado pelo projeto ético-político profissional que tem no seu bojo uma orientação emancipatória na

* Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus Franca. Mestre em Serviço Social pela UNESP/Franca. Especialista em Gestão de Organização Pública de Saúde - CEAD/UNIRIO. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Dimensão Socioeducativa no Trabalho Social (GEDUCAS). Assistente Social no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) no município de Cássia (MG).

** 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 Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (PNE/ABEPSS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS).

perspectiva de novos horizontes que apontam para uma sociabilidade para além dos marcos da sociedade capitalista.

Este direcionamento da formação profissional e do estágio supervisionado tem sua vinculação com a tradição marxista que embasa os fundamentos teórico-metodológicos, orienta a postura ético-política em defesa dos direitos sociais e de princípios emancipatórios, vinculado a um exercício profissional, que articula essas dimensões em torno do técnico-operativo para além de uma dimensão meramente tecnicista e operativa, mas que tem como objetivo a construção de um perfil de Assistente Social crítico e propositivo, capaz de adentrar na dinâmica do real, compreender sua lógica a partir do seu movimento histórico, suas tendências, desmistificando as aparências para apreender a essência do fenômeno social, que na sociedade capitalista, a realidade social se assenta na propriedade privada dos meios de produção e dos antagonismos de classes, intensificando as contradições e mazelas da exploração da força de trabalho e sua subjugação a lógica produtiva do capital e ao seu processo de acumulação.

Todo esse processo histórico é oriundo do movimento da categoria a partir de uma conjuntura sócio-política de intensas transformações sociais, vivenciadas a partir da década de 1960, que impulsionou segmentos da sociedade e da classe trabalhadora em direção à redemocratização do país frente à ditadura militar, que enquanto regime político, contribuiu para que o país se inserisse no processo de globalização do capital através do projeto desenvolvimentista da época.

É necessário analisar criticamente a atual conjuntura sócio-política do país, diante do estágio de reestruturação do modo de produção capitalista, cuja lógica se materializa a partir da financeirização do capital, que aliado ao ideário neoliberal que coloca o mercado como medida de todas as coisas tem contribuído para o desmonte do Estado e das políticas públicas, refletindo na vida social da população, apresentando novos desafios para a organização política da categoria e para a atuação profissional.

Essas mudanças tem refletido na formação profissional diante da contrarreforma das políticas sociais e, em especial, da política de educação, intensificando o processo de mercantilização da educação, onde verifica-se o crescimento do ensino privado e do ensino a distância em suas diferentes modalidades e, contraditoriamente, o sucateamento e os constantes cortes de recursos para o ensino superior público. Esta nova lógica tem refletido na educação brasileira em suas diversas dimensões: ensino, pesquisa e extensão, apresentando desafios para a efetivação dos princípios ético-

legais elucidados pelas Diretrizes Curriculares e da Política Nacional de Estágio, que são embasadas no Código de Ética profissional que vincula-se ao projeto ético-político, marcando o compromisso da profissão com a luta de classe trabalhadora e com o seu projeto revolucionário.

Diante da conjuntura sócio-política do país, é fundamental analisarmos os avanços conquistados coletivamente pela categoria. E como este acúmulo contribui para o seu fortalecimento em direção da materialização do projeto ético-político, diante dos desafios apontados na contemporaneidade, onde se presencia a racionalização do trabalho para a esfera produtiva e tendo o capital financeiro como atual estágio de acumulação capitalista.

A partir dessas considerações, procuraremos apresentar alguns apontamentos sobre os rebatimentos das transformações societárias na política educacional e os dilemas colocados para a preservação da qualidade da formação profissional em Serviço Social e do estágio supervisionado.

1 AS DIRETRIZES CURRICULARES E A POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO ENQUANTO ESTRATÉGIA POLÍTICA DA PROFISSÃO FRENTE A CRISE DO CAPITAL

Na década de 1980, o Serviço Social passou por um processo histórico denso e contraditório, que o impulsionou a construção de novas bases sócio-políticas que fundamenta a práxis profissional. Este processo de renovação da profissão está orientado por um referencial teórico crítico que tem sua centralidade na categoria trabalho enquanto atividade ontológica do homem e que apresenta uma crítica radical a forma que o trabalho se configura na sociabilidade burguesa e ao modo de produção capitalista. Este movimento da categoria propiciou o rompimento da profissão com o Serviço Social tradicional e sua vinculação com os interesses da classe dominante.

Este processo contribuiu para a construção de um novo estatuto para a profissão e a busca incessante dos profissionais pela construção de referenciais que elucidassem os antagonismos das classes sociais e suas contradições, apontando caminhos e possibilidades para um exercício profissional crítico e propositivo, aliado a uma matriz teórica, que carregada de historicidade, permitisse romper com as práticas reiterativas da profissão e descoladas da realidade social.

Assim a ruptura com a prática fetichizada pela categoria profissional e a construção do projeto ético-político, que consubstancia o compromisso da profissão com a classe trabalhadora, vem afirmar valores

e princípios ético-políticos emancipatórios firmados através do Código de Ética profissional de 1993, onde é corroborado:

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; [...]

Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero. (BRASIL, 2012, p. 42-43).

O Serviço Social diante do compromisso ético-político assumido historicamente com a classe trabalhadora, tem buscado criar estratégias de defesa da formação e do exercício profissional de qualidade, crítico, propositivo e criativo. Alicerçado nos princípios éticos que materializa o projeto ético-político do Serviço Social. A defesa da formação profissional de qualidade, alicerçada nos Princípios e nas Diretrizes da Formação Profissional, entre eles destacam-se: “2.2 Diretrizes Curriculares [...] 1. Apreciação crítica do processo histórico como totalidade.” (ABEPSS, 2007, p. 73).

A formação profissional configura-se como tema atual nos debates e meio acadêmicos da profissão. Diante do compromisso da categoria com a luta social da classe trabalhadora. E da dinâmica da realidade social em sua complexidade histórico-social e cultural, procurando desmistificar os mecanismos de dominação políticos-ideológicos que ocultam as contradições da sociedade capitalista e contribuem para a sua reprodução social.

Este olhar atento e acurado para a realidade social, procurando propor respostas de intervenção profissional críticas e criativas está alicerçado no princípio da formação profissional de qualidade em Serviço Social, onde marca o:

2.1 Princípios [...] 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social. (ABEPSS, 2007, p. 72).

A partir do compromisso ético-político com a classe trabalhadora e alicerçado no pensamento social crítico de Marx, torna-se necessário a construção de um perfil para a formação profissional coerente com os princípios ético-políticos da profissão. As Diretrizes Curriculares marcam um novo paradigma no Serviço Social, alicerçado no compromisso com a qualidade da formação profissional e na defesa dos princípios ético-políticos.

Preconiza-se uma formação generalista, crítica e propositiva, em consonância com um perfil de profissional capaz de compreender a realidade social para além de sua imediatez e, a partir daí, criar respostas críticas e de fortalecimento da classe trabalhadora. A categoria profissional vem em direção de uma formação profissional com competência teórico-metodológica, com habilidades técnico-operativas para intervir na realidade social e alicerçada no compromisso ético-político com a classe trabalhadora. “A competência profissional está alicerçada, portanto, em projetos de transformação social cujos princípios estão vinculados à liberdade, à equidade e à democracia.” (LEWGOY, 2009, p. 45). Entre os pressupostos da formação profissional, as Diretrizes Curriculares colocam a compreensão do Serviço Social enquanto particularidade nas relações de produção e reprodução social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, sendo expressão das contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

A forma como está organizada a lógica curricular permite uma maior flexibilidade dos conteúdos e uma maior articulação entre as dimensões do processo de formação profissional, apreendendo a profissão na sua particularidade histórica e contribuindo para a efetivação da relação entre teoria e realidade no processo formativo.

As Diretrizes Curriculares caracterizam como uma importante estratégia na defesa da formação profissional diante da reforma universitária colocada em curso na sociedade brasileira e a proliferação irracional do ensino à distância. Vasconcelos (2007, p. 67) afirma a importância das diretrizes curriculares como estratégia de enfrentamento ao processo de fragilização e precarização do ensino superior:

Preconizando uma formação crítica e comprometida com os valores e princípios expressos no projeto ético-político do Serviço Social, o projeto de formação profissional dos(as) assistentes sociais se confronta com esse modelo de educação superior que fortalece a privatização e a mercantilização da educação, respalda as formações aligeiradas, prioriza a quantidade em detrimento da qualidade e implementa processos avaliativos disseminadores da competitividade entre instituições, cursos e profissionais.

O estágio supervisionado adquire um novo patamar com as Diretrizes Curriculares, sendo considerado um dos lócus privilegiado de construção da identidade profissional em Serviço Social e espaço de

mediação e efetivação da práxis profissional, diante do caráter interventivo e investigativo da profissão.

A partir da concepção definida pelas diretrizes curriculares aprovadas nos fóruns da ABEPSS, a temática do estágio supervisionado na formação profissional deve constituir-se em aprofundamento permanente e constitutivo da formação profissional, e de competência das unidades de ensino no processo formativo.

Nessa direção o tratamento dado ao estágio deve ser pauta constante dos fóruns da ABEPSS, no sentido de antecipar-se de forma articulada e organizada, na defesa do projeto ético-político da profissão, do ensino da formação de qualidade; pressupostos das diretrizes [...]. (ABRAMIDES, 2004, p. 16).

Destacamos a importância dos princípios elucidados pelas Diretrizes Curriculares, principalmente a indissociabilidade entre o estágio e a supervisão acadêmica e profissional, contribuindo para a articulação entre a dimensão teórico e a prática numa unidade dialética, onde o conhecimento apreendido na formação profissional contribua para a compreensão crítica da realidade social. É necessário, apreender o estágio enquanto espaço de mediação da práxis profissional, para que não ocorra de suplantar a teoria à realidade social, ou que o estagiário caia nas armadilhas do praticismo que empobrece a intervenção profissional, desarticulando-a do compromisso ético-político e da intencionalidade da profissão e de sua direção social.

O estágio deve ser o espaço de mediação entre o singular e o universal, através das particularidades sociais, procurando apreender a realidade social em seu movimento, na busca da totalidade social através das múltiplas determinações que compõe a lógica da sociedade capitalista e que constituem os processos sociais. Segundo Pontes (2010, p. 81), a totalidade social:

[...] é essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos, em interação mútua possuem um imanente movimento. No limite, esse movimento produz uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Atua na particularização das relações entre os vários complexos do ser social.

É a partir das Diretrizes Curriculares que o estágio toma uma nova dimensão na formação profissional, ao ser considerado com um dos momentos centrais para a efetivação da relação entre teoria e prática, a

partir da inserção do estágio supervisionado em Serviço Social, devendo estar articulada com os outros componentes curriculares.

A Política Nacional de Estágio (PNE), aprovada em 2010, produto da articulação coletiva da profissão, tendo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, protagonista desse processo, surge de um debate profícuo em defesa da formação e do estágio supervisionado de qualidade, diante de um contexto histórico marcado pela mercantilização do ensino superior, a crescente expansão das modalidades de ensino à distância e contraditoriamente, o sucateamento do ensino superior público. Cenário político relacionado com os desafios apresentados para a efetivação do estágio supervisionado de qualidade:

[...] ampliação do EaD e suas implicações na qualidade da formação profissional do assistente social, notadamente, na realização do estágio supervisionado curricular obrigatório, processo no qual temos constatado descumprimento ao que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados a carga horária prevista para essa atividade. De outro, a aprovação da lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; considere-se também, e especialmente, a resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. (ABEPSS, 2010, p. 3)

Procurando criar respostas frente a esta conjuntura, a PNE propões diretrizes para a realização do estágio supervisionado para as UFA's, definido parâmetros para a sua realização e de princípios e de atribuições para os sujeitos envolvidos no processo de supervisão. Consideramos como um importante avanço, ao contribuir para maior clareza das atribuições e competências dos supervisores de campo, acadêmicos e estagiários, provocando uma maior aproximação e relação entre esses sujeitos.

2 A ATUAL CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS REBATIMENTOS NO ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL

Aliado a atual lógica, presenciamos a reforma universitária que está inserida na reforma do Estado e da educação como um todo, diante de um processo de mercantilização do ensino, com o aumento expressivo do ensino privado, em suas diversas modalidades, em detrimento do

ensino público. Ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, ocorre um sucateamento da universidade pública, com redução ou corte de gastos públicos, o aumento do incentivo a inserção do acesso ao ensino superior através do ensino privado e à distância.

Também observa-se que a lógica empresarial de produtividade, eficiência e eficácia, adentra de forma cada vez mais significativa o ensino, tanto privado, como público. Essa lógica é chamada por Chauí (2001) de universidade operacional, onde se contabiliza os resultados e os serviços oferecidos, em detrimento da qualidade da formação, da pesquisa e da extensão. Estas últimas cada vez mais voltadas para os interesses das grandes indústrias e da lógica do mercado, tem direcionado as pesquisas para as áreas de maiores interesses para o capital, que são mais produtivas, trazendo um retorno mais rápido e que possui um incentivo maior das agências de fomento.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro- organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Ainda a partir da reforma educacional, orientada pelos interesses dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI, presenciamos a intensificação do trabalho docente, com o aumento do número de orientados por professores, as exigências cada vez maiores do número de publicações, o aumento do número de realizações e participação em congressos, seminários e outros eventos científicos. “[...] o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Alterações substanciais na educação brasileira entram em curso no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e nesta lógica orientada pelos interesses dos organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), que a partir dos interesses do

capital, diante da necessidade de reestruturação produtiva, e no seu atual estágio de desenvolvimento, onde torna-se necessária a reprodução do capital, as esferas de serviços, principalmente as públicas, passam a ser mercantilizadas, tornando-se formas de garantir o processo de acumulação capitalista. Esta lógica se particulariza na atualidade, diante do crescimento da área de prestação de serviços e sua diversificação. Processo este, que está vinculado diretamente a intensa divisão social do trabalho.

Sob crescente socialização objetiva do trabalho, mesmo com a produção generalizada de mercadorias, uma divisão cada vez maior de trabalho só pode ser efetivada se as tendências à centralização predominarem sobre as tendências à atomização. No capitalismo, esse processo de centralização tem caráter duplo: é técnico e econômico. *Tecnicamente*, uma divisão crescente de trabalho só pode combinar-se com uma socialização crescente e objetiva do trabalho por meio de uma ampliação das *funções intermediárias*; daí a expansão sem precedentes dos setores de comércio, transporte e serviços em geral. *Economicamente*, o processo de centralização só pode manifestar-se por meio de uma centralização crescente de capital, entre outras, sob a forma de uma integração vertical de grandes empresas, firmas multinacionais e conglomerados. (MANDEL, 1985, p. 269, grifo do autor).

Orientada a partir da reestruturação do modo de produção capitalista, através da expansão dos setores de serviços e a crescente capitalização dos serviços públicos, a reforma educacional, passa a ser norteadada pelo ideário neoliberal, que tem influenciado a organização do ensino superior. Verifica-se um direcionamento cada vez mais claro e intenso em direção do sucateamento do ensino superior público, com corte de verbas, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vagas, sem a contrapartida do fortalecimento da estrutura funcional e organizacional necessária.

Em relação ao trabalho docente, observa-se a intensificação do trabalho e das exigências em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão, com o aumento do número de orientado e de pesquisas, muitas vezes orientadas para o interesse do capital, direcionando para as áreas produtivas e de maior lucratividade. Também percebemos um maior incentivo em relação ao ensino privado, através de programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), onde o fundo público passa a co-financiar o acesso à educação.

O que se instituiu no plano político é um modelo de UFA associado à prestação de serviços, acentuando a competitividade entre as mesmas, bem como, instalando uma profunda precarização no sistema do ensino superior no Brasil. Presenciamos um rebatimento para a formação profissional, no qual, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), atendendo aos imperativos do capital, incentivou e incentiva a proliferação de aberturas de cursos no Brasil, que opera sob a modalidade presencial, semipresencial e à distância, confrontando, no caso do Serviço Social, com os princípios éticos de um novo projeto de formação profissional, construído pela categoria nos últimos tempos, legitimado como Projeto Ético-Político. (CAPUTI; OLIVEIRA, 2015, p. 92).

Conforme coloca as autoras, a proliferação dessas modalidades de ensino, vem em consonância com os interesses do capital, na oferta indiscriminada dos cursos nas modalidades presencial, semi presencial e à distância. Esta lógica está voltada para as necessidades do mercado, através da oferta de serviços educacionais, transformando a educação em mercadoria. Com isto, a dimensão política da formação profissional encontra-se ameaçada, diante de uma formação cada vez mais tecnicista e utilitarista.

A expansão do ensino à distância está atrelada a expansão do ensino superior no Brasil a partir da lógica empresarial, diante do aumento do setor de serviços e a mercantilização dos serviços considerados rendáveis para o capital. O ensino à distância, caracteriza-se de forma diversificada, apresentando diversas metodologias de ensino, formas de avaliação, de estruturação de currículos e estando presente desde a formação técnica até aos níveis de pós-graduação, especializações, mestrados profissionalizantes, mestrados acadêmicos, doutorados, e *Master in Business Administration* (MBA).

Através desses programas, observa-se a utilização da verba pública no setor privado. O Estado passa a atender de forma mais intensa os interesses privados, fomentando e contribuindo para o aumento da rede privada de ensino. Segundo Pereira (2013), na esfera pública, a reforma do ensino, se realiza através dos Programas de Reestruturação, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal situação é agravada pela intensificação do trabalho docente e o aumento da competitividade, de docentes sem nenhuma melhoria das condições de infraestrutura e de trabalho, bem como de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão, e apoio ao programa de assistência e permanência estudantil.

No Serviço Social, esta modalidade acabou sendo difundida diante da natureza da profissão, inserida na área de humanas, que não necessita de grandes aparatos técnico-científicos no seu processo de formação profissional. Por mais que a categoria, fosse contrária a esta modalidade de ensino, ela se expandiu com o aval do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Esta conjuntura tem feito o Serviço Social repensar sua formação profissional frente a estes desafios, além de refletir sobre as condições de trabalho do profissional, diante do aumento do número de profissionais formados nessa modalidade, acarretando uma saturação do mercado de trabalho.

A esses desafios, a Política Nacional de Estágio, as Diretrizes Curriculares e as demais normativas legais da profissão, configura-se como estratégia política da categoria na defesa da qualidade da formação profissional e do estágio supervisionado frente à precarização da política educacional brasileira, as exigências do mercado de trabalho, a mercantilização e expansão do ensino à distância e outros desafios.

Tornou-se necessária a construção coletiva de uma normativa que orientasse a realização do estágio supervisionado em Serviço Social procurando superar desafios históricos da profissão como o distanciamento entre o campo de estágio e as Unidades de Formação Acadêmica (UFA's), a necessidade de parâmetros e de definições de atribuições para a realização da supervisão de campo e acadêmicas. Ao mesmo tempo que novos desafios que se apontam, frente a aprovação da Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, a preservação da supervisão acadêmica nas modalidades de ensino à distância e da supervisão direta de estágio, o estágio obrigatório e o não-obrigatório entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços ético-políticos da profissão a partir da década de 1980 é resultante de um processo histórico de intensas transformações sociais, na qual a categoria se articulou coletivamente em defesa de princípios e valores emancipatórios embasados numa matriz teórica crítica, que ao questionar a lógica da sociedade capitalista e seu modo de produção e reprodução da vida social, contribui para o desmistificação dos antagonismos e contradições da sociabilidade burguesa.

Essa perspectiva teórica permite que o profissional questione criticamente a realidade social, procurando criar estratégias que estejam alicerçadas com os princípios e valores materializados no Código de Ética

profissional atualmente vigente. Dessa forma, não é possível pensar uma formação em Serviço Social que esteja descolada da realidade social, dos seus processos históricos e da luta de classes.

A formação profissional e nela compreendida o estágio supervisionado em Serviço Social adquire um novo patamar no debate contemporâneo nos diferentes espaços em que a profissão se insere, muitas das vezes, propiciado pelos desafios vivenciados no mundo do trabalho e a necessidade de construção de um profissional crítico e propositivo, alicerçado em uma vertente teórica crítica, que contribua para o desvelamento do real e a efetivação do compromisso com o projeto ético-político.

É através do referencial marxiano e marxista que podemos romper com práticas reiterativas, rotineiras, burocráticas e desvinculadas da realidade social. Este mesmo referencial contribuiu para que a profissão rompesse com o Serviço Social tradicional e construísse um projeto ético-político firmado no compromisso com a classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, a formação profissional e nela o estágio supervisionado adquire um novo estatuto, procurando articular teoria e prática através da mediação de categorias que perpassa pela dinâmica da realidade social, contribuindo para apreendê-la numa perspectiva de totalidade, onde o universal e o singular se inter-relacionam e reconstróem o seu movimento.

Dessa forma, é necessária que a categoria apreenda criticamente estas normativas, procuram analisar seus embates na atual configuração da política educacional, onde presencia-se a mercantilização do ensino, seu aligeiramento e precarização, onde a máxima é a lógica do mercado, que exige uma formação tecnicista contrária a perspectiva da categoria profissional materializado nesses instrumentos.

A PNE tem caracterizado um avanço na compreensão do estágio supervisionado e na definição de diretrizes e atribuições de cada sujeito participe do processo de ensino- aprendizagem. Mas torna-se fundamental que a categoria traga para o debate a sua materialização na formação profissional; como tem se configurado enquanto estratégia ético- política e os desafios para sua efetivação.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social – ABEPSS. In: CRESS 9ª REGIÃO (Org.). **Legislação brasileira para o serviço social**: coletânea de leis, decretos, e regulamentos para a instrumentação da(o) assistente social. 3. ed. rev., atual., até dez. 2007. São Paulo, 2007.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017

ABRAMIDES, M. B. C. **O ensino do trabalho profissional: o estágio na formação profissional**. Palestra proferida pela Prof^o Maria Beatriz Costa Abramides – Vice Presidente da ABEPSS – Região Sul II – Gestão 2003-2004. Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://d.yimg.com/kq/groups/14216906/896963811/name/Palestra+Prof+Bia+Abramides+Est%C3%A1gio.doc>>. Acesso em: 13 set. 2017

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 set. 2017

BRASIL. **Código de Ética do Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10 ed. Rev. e atual. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017

CAPUTI, L.; OLIVEIRA, C. A. H. S. **Precarização da educação e os rebatimentos no serviço social. Serviço Social & Saúde**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2015.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. Trad. Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas.)

PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (Org.). **Serviço Social e educação: Coletânea Nova de Serviço Social**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELOS, I. R. **Estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: *trabalho preconizado ou processo didático-pedagógico?*** 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP FRANCA: RECORTE ENTRE OS ANOS 1992-2012

Rosilene Maria Rodrigues *

Eliana Bolorino Canteiro Martins **

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar resultado parcial de pesquisa - na modalidade Estado da Arte -¹ referente à produção de conhecimento sobre Serviço Social e sua interface com a Educação, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/ Campus de Franca (SP). Inicialmente faremos um breve relato sobre o Programa de Pós-graduação, sendo que este teve o início marcado pela motivação e trabalho de docentes do curso de Serviço Social da referida Unidade de Ensino Superior.

No segundo item apontamos uma caracterização dos trabalhos a partir de quatro eixos apresentados por eles: objetos de estudo; níveis e modalidades de ensino, natureza da instituição pesquisada e período de defesa da tese ou dissertação e a interpretação das informações coletadas.

Nas considerações finais, pontuamos a relevância do Programa de Pós- graduação em Serviço Social da UNESP Franca e sua produção de conhecimento. Citamos alguns traços que consideramos relevantes na pesquisa realizada. Destacamos o tema Serviço Social e educação que tem sido explorado, porém falta maior visibilidade aos debates e produções científicas acerca do assunto, viemos nesse intuito suscitar questionamentos para a realização de outras pesquisas nessa área.

* Assistente Social, Mestre em Serviço Social pelo PPGSS da UNESP Franca. Integrante do GEPESS.

* Docente do Departamento de Serviço Social e do PPGSS da UNESP Franca. Coordenadora do GEPESS.

¹ Descrevemos as pesquisas denominadas “Estado da Arte” e seu percurso metodológico específico em trabalho apresentado no ENPESS 2013 sob o título “Serviço Social e Educação: uma aproximação através do Estado da Arte”. Outra fonte pode ser o acesso ao texto da dissertação que está disponibilizada eletronicamente pelo site do Programa de Pós-graduação da UNESP Franca sob título semelhante: “Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte”.

1 TRAÇOS HISTÓRICOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNESP/CAMPUS DE FRANCA (SP)

A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - FCHS foi incorporada à Universidade Estadual Paulista em 1976:

A unidade foi criada em 1962, denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, um dos institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em 1968, suas instalações foram transferidas para um dos monumentos históricos mais antigos da cidade, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, tradicional educandário francano, com 110 anos de existência. Em 1976, juntamente com outros institutos isolados, foi incorporada à UNESP. (UNESP, 2012a).

Era denominada por *Faculdade de História, Direito e Serviço Social*, nomenclatura que foi alterada em 2010 para *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, uma vez que a denominação anterior não contemplava o curso de Relações Internacionais, implantado no Campus em 2006. Portanto, contando desde o início das atividades, a Faculdade possui mais de 50 anos de história no Ensino Superior de Franca e no Estado de São Paulo.

Apresentamos de forma breve o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, conforme consta no processo nº 790/90 da UNESP Franca sob a denominação “Criação do Curso de Pós-graduação em Serviço Social (Mestrado e Doutorado)”.

O programa de pós-graduação em Serviço Social da UNESP Franca, que pioneiramente iniciou suas atividades no interior do Estado de São Paulo, figurou como único programa em instância pública estadual na época, pois os programas existentes eram em universidades privadas ou federais.

O curso de pós-graduação da UNESP Franca foi criado em 1990, sob a articulação da Profa. Dra. Neide Aparecida de S. Lehfeld, chefe do Departamento do curso de Serviço Social na UNESP Franca naquela época, sendo ela a primeira coordenadora do programa².

A UNESP Franca na época contava com cursos de pós-graduação em História e Direito e o curso de pós-graduação em Serviço Social utilizou-se do espaço físico existente para os outros programas. De acordo

² Nomes relevantes no contexto histórico científico do Serviço Social e que também estiveram presentes no início das atividades do programa são: Profa. Dra. Noêmia Pereira Neves, Profa. Dra. Maria Zita Figueiredo Gera, Prof. Dr. José Walter Canôas – docentes da própria UNESP Franca, Profa. Dra. Maria Lúcia Martinelli da PUC – SP, entre outros.

com os registros não sofreu alterações na dinâmica da faculdade, pois o espaço não era utilizado em tempo integral, sendo: 01 auditório, 05 salas de aulas e ainda gabinetes individuais para docentes.

O curso iniciou suas atividades em 1991, oferecendo mestrado e doutorado, com 4 vagas por orientador, sendo 1 vaga disponibilizada em julho de 1991 e as outras 3 em março de 1992. De acordo com os registros do processo de criação do programa, compunham o quadro docente 8 professores doutores e 7 em fase de elaboração de tese de doutoramento. O programa contava também com a participação de docentes de outras unidades universitárias: PUC – SP, UnB, UNESP Araraquara, o que somava 20 docentes ministrando disciplinas, desses 8 eram orientadores de alunos.

Após duas reformulações em área de concentração e linha de pesquisa, atualmente o PPGSS da UNESP Franca está com área de concentração sob a denominação “Serviço Social - Trabalho e Sociedade”:

A área de concentração “Serviço Social – Trabalho e Sociedade” analisa o trabalho no contexto das transformações societárias contemporâneas e das políticas sociais. A abordagem do “trabalho” tendo em vista sua trajetória histórica abrange os processos de organização e gestão recorrentes à evolução das relações estabelecidas na sociedade. A articulação entre trabalho e sociedade permite maior aproveitamento de experiências de pesquisa e produção científica dos professores do departamento de Serviço Social e de outros departamentos que participam do programa. (UNESP, 2012c, grifo do autor).

Para o desenvolvimento de pesquisas na área de concentração proposta, o programa atua em três linhas de pesquisa:

- a) Mundo do Trabalho e Serviço Social;
- b) Serviço Social: Formação e Trabalho Profissional;
- c) Estado, Políticas Sociais e Serviço Social.

Até o ano de 2012, ano em que comemorou 20 anos de existência, o programa diplomou 255 mestres e 110 doutores.

O perfil dos candidatos às vagas do Programa tem sido pertinente, não só aos assistentes sociais, mas, àqueles com interesse nas áreas afins ao Serviço Social, advogados, administradores, arquitetos, economistas, jornalistas e outros, recorrente à subárea das Ciências Sociais Aplicadas. Trata-se de candidatos envolvidos com as questões educacionais que permeiam as expressões da questão social como, também, profissionais e pesquisadores na busca por qualificação das

ações desenvolvidas, tanto no que diz respeito a intervenções em organizações governamentais como não governamentais. (UNESP, 2012b).

O *Programa de Pós-graduação em Serviço Social* da FCHS da UNESP Franca permaneceu até o ano de 2015 sendo o único em instância pública em todo o Estado de São Paulo, formando mestres e doutores³ e tem contribuído de forma relevante com o acervo bibliográfico científico na área de Serviço Social no Estado de São Paulo.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Esclarecemos que a pesquisa foi realizada com trabalhos de *autoria de assistentes sociais*, pensando especificamente no âmbito do *Serviço Social na Educação*. Outro critério que estabelecemos foi a opção de trabalhar somente com a produção em Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNESP-Franca. Com aprofundamentos acerca da pesquisa bibliográfica posteriormente, entendemos que a seleção baseada em Teses e Dissertações possui maior consistência teórica em virtude de serem trabalhos que passam por banca de avaliação e envolvem um processo de pesquisa.

A partir de um percurso específico para esta modalidade de pesquisa⁴ selecionamos, portanto, 05 Teses e 20 Dissertações que relacionam o Serviço Social e a Política de Educação, no período entre 1992-2012. Número que representa 4,55% das Teses e 7,84% das Dissertações defendidas, entre os anos de 1992-2012 no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP/Franca. Inicialmente estes percentuais demonstram que houve maior interesse pelo tema no nível do Mestrado.

³ Em instância pública, no ano de 2016, teve início na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Campus Baixada Santista, o Programa de Pós-graduação em Serviço Social denominado “Serviço Social e Políticas Sociais”, oferecendo o nível de Mestrado. Esta informação pode ser obtida pela Plataforma Sucupira em “Cursos Recomendados e Reconhecidos”, conforme consta nas referências.

⁴ As pesquisas denominadas “Estado da Arte” tem percurso metodológico específico descrito em trabalho que apresentamos no Encontro Nacional de Pesquisadores do Serviço Social - ENPSS 2013 sob o título “Serviço Social e Educação: uma aproximação através do Estado da Arte”. Outra fonte pode ser o acesso ao texto da nossa dissertação que está disponibilizado eletronicamente pelo site do Programa de Pós-graduação da UNESP Franca sob título semelhante: “Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte”.

Em relação ao número total de trabalhos (que corresponde a 110 Teses e 255 Dissertações → 365 Trabalhos) no referido período, os 25 trabalhos correspondem a 6,84% da produção científica do programa. Percentual este, que denota o quanto os pesquisadores podem explorar nessa área de conhecimento.

Destacaremos em quadros, o resultado parcial da pesquisa, que atende ao objetivo de identificação dos trabalhos por objeto de estudo; por níveis e modalidades de ensino; pela natureza da instituição pesquisada e por fim, pelo período em que as dissertações e teses foram defendidas.

2.1 Apresentando os objetos de estudo das teses e dissertações

Esclarecemos que a identificação foi realizada a partir de leitura de *resumos, palavras-chaves e sumários* dos trabalhos, relacionando a apresentação dos temas sumariados com o conteúdo do resumo e palavras-chaves.

Inicialmente pretendíamos elencar somente o objeto de estudo de cada trabalho, no entanto, aproximando-nos dos trabalhos, achamos que seria pertinente observar todos os temas abordados nos sumários para uma caracterização mais ampla e ir além dos assuntos especificados como objeto de estudo.

O resultado apresentado refere-se à frequência em que o tema apareceu como assunto sumariado no universo dos 25 trabalhos.

Quadro 1 – Identificação dos trabalhos por objetos de estudo

TEMAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Políticas Sociais / Políticas Educacionais	11	44%
Trabalho Profissional	9	36%
Questão Social/Expressões da questão social	6	24%
Legislações	6	24%
Relação Família-Escola	3	12%
Temas transversais	2	8%
Terceiro Setor	2	8%
Conselhos	2	8%

Fonte: quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

As teses e dissertações apresentam temas diversificados, porém, os mais incidentes são estudos referentes a *políticas sociais*, com o objetivo de destacar sempre a política de educação em reflexões voltadas para duas direções, sendo: as possibilidades de intersectorialidade com outras políticas sociais e a efetivação da política de educação enquanto direito, após a instituição das seguintes legislações: Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBDEN) (BRASIL, 1996).

No enfoque: “as possibilidades de intersectorialidade”, podemos inferir uma busca pela articulação entre as políticas sociais e não fragmentação das mesmas, considerando que o sujeito requer um atendimento em sua totalidade, visto que o estudante, a família, os profissionais de educação e demais envolvidos são ‘visibilizados’ dentro uma lógica parcial. No que concerne a “efetivação da política educacional enquanto direito”, observa-se que a luta por direitos a partir das legislações se configura como característica da profissão, representada historicamente em várias conquistas sociais e retratada no seio da profissão através da atuação profissional e de documentos, como exemplo, o Código de Ética⁵.

Destacamos que no tema das políticas educacionais, há maior frequência dos estudos sobre a *Educação Profissional* e sua relação com o mundo do trabalho especificamente, assunto este que aparece em 24% dos trabalhos, ou seja, em seis (6) dos onze (11) trabalhos sobre o tema *políticas sociais/políticas educacionais*. Tal pressuposto nos remete à crítica tão atual que a categoria realiza sobre a lógica da ‘formação para o trabalho’ que predomina nas políticas educacionais, deixando em segundo plano a ‘formação humana’, caracterizando tais políticas como instrumentos de formação apenas para o mundo do trabalho.

O tema: *trabalho profissional* no âmbito das políticas educacionais, enquanto objeto de estudo, se destaca e está relacionado com o atendimento de expressões da questão social advindas do contexto social e seus rebatimentos em âmbito institucional (tais como: desemprego, evasão escolar, discriminação étnico racial, entre outros). Inserido no referido tema há estudos pertinentes à questão da interdisciplinaridade, articulação com a rede de atendimento socio-

⁵ O III Princípio Fundamental do Código Ética dos/as Assistentes Sociais possui a seguinte redação: “Ampliação e Consolidação da Cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com à vistas à garantia de direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras.

assistencial, visando a intersetorialidade e a garantia do direito à educação. Inferimos aqui que os/as pesquisadores/as buscaram realizar suas pesquisas a partir da prática, pois as pesquisas estão vinculadas às vivências profissionais⁶ e com isso trouxeram à tona um conhecimento particular que permite transparecer a especificidade dos profissionais de Serviço Social no contexto das políticas educacionais.

Ainda no tocante a temática – *trabalho profissional* - destacam-se também as abordagens acerca das possibilidades da inserção do trabalho do assistente social no âmbito das políticas educacionais, considerando e refletindo sobre os diferentes espaços sócio-institucionais e instâncias públicas educacionais, que ainda não o possuem.

A *questão social* numa abordagem conceitual aparece em apenas dois (2) dos seis (6) trabalhos sobre o assunto, e as *expressões da questão social* é um tema bastante recorrente tratando de assuntos como trabalho infantil, desemprego, evasão escolar, adoecimento, discriminação étnico-racial e cultural e drogadição.

Quanto ao objeto de estudo *legislações*, o destaque foi o Estatuto da Criança e do Adolescente e as possibilidades de sua efetivação enquanto uma legislação que busca a mudança de paradigma da situação irregular para a doutrina de proteção integral desse segmento da população brasileira. Nesse tema se insere um foco extremamente marcante nos trabalhos: a reflexão acerca da Educação Infantil, especificamente no segmento creche, que na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, figura como um direito educacional e, especificamente na LDBEN/1996 as creches são transferidas da Política de Assistência Social para a Política de Educação⁷. Tal abordagem reflete o momento histórico das conquistas legais, a luta dos profissionais para efetivação dos direitos educacionais e o debate em torno da manutenção

⁶ Em breve análise dos espaços ocupacionais dos/as autores/as, observamos que os trabalhos em quase toda a totalidade tiveram abordagem do respectivo campo de atuação profissional. (Adiante no Quadro 3, podemos observar que apenas um trabalho não apresentou instituição pesquisada).

⁷ Com a LDBEN/1996, o atendimento de crianças de 0-5 anos passou a ser um direito e se integrou à Política de Educação Básica, sendo denominada Educação Infantil. Até então, esse segmento populacional era atendido em creches pela política de Assistência Social. As mudanças levaram profissionais do Serviço Social, atuantes no contexto das creches, a comporem o quadro de profissionais das Secretarias de Educação dos municípios, devido o conhecimento apropriado e a experiência no atendimento específico de crianças e suas famílias.

de profissionais de Serviço Social, considerando a inserção das creches na Política de Educação.

Algo a ser considerado: as teses e dissertações que tratam diretamente *do trabalho profissional do assistente social na educação* tiveram frequência em 36% (um percentual relevante) dos trabalhos, e se considerarmos que no âmbito das legislações (ainda que tratem especificamente sobre elas) e dos temas transversais, subjetivamente se insere o trabalho profissional do assistente social e seu comprometimento com a luta por direitos sociais - evidenciado através dos temas abordados.

Sobre a *relação família-escola*, podem ser observados nas entrelinhas de sumários e resumos de vários trabalhos, mas não são especificamente abordados como temas centrais. Destaca-se a ênfase na “problematização” da aproximação da família ao contexto escolar, sendo o assistente social um profissional habilitado à realização desse intento. Os trabalhos trazem abordagens relacionadas à atuação profissional mediante: oficinas com famílias, articulação para atendimento em rede socioassistencial de acordo com necessidade, esclarecimentos sobre legislação e operacionalidade da política ou da escola e reflexões sobre a participação das famílias em conselhos.

O conjunto CFESS/CRESS publicou em 2013, um documento norteador para ação profissional denominado “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”.

As reflexões empreendidas pelo GT Nacional Serviço Social na Educação, [...] privilegiam um tipo de 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 de acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação. (CFESS, 2013, p. 37).

Observam-se nos trabalhos estudados, sistematizações que se relacionam com a busca pela garantia do acesso e permanência do estudante na escola.

Os temas com menor frequência são: *abordagem de temas transversais* relacionados à questão étnica/cultural nas políticas educacionais; ao terceiro setor, especificamente sobre instituições filantrópicas e confessionais que oferecem educação formal; e os *Conselhos* aparecem em dois trabalhos: um tratando sobre o Conselho

Tutelar e sua relação com a evasão escolar (tema central), e o outro, refere-se às possibilidades da atuação profissional com vistas a maior participação dos sujeitos de direitos nos mesmos, refletindo sobre a participação democrática nos conselhos escolares (tratado como um tema secundário).

Segundo o documento do CFESS (2013), os conselhos compõem a dimensão da gestão democrática e participativa que apresenta desafios a sua efetivação, visto que,

[...] trata-se de uma dimensão cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do serviço social. A eleição de estratégias de atuação profissional neste âmbito está plenamente sintonizada à compreensão do significado da educação no bojo das lutas sociais. Não se identifica aqui uma dimensão que particulariza a inserção e atuação de assistentes sociais na Política de Educação demandada por programas e projetos governamentais, ou inscritas nas rotinas institucionais de estabelecimentos públicos ou privados a pedido dos/as gestores/as. Depende sobremaneira de uma escolha ancorada numa construção coletiva da categoria profissional, de vinculação a um determinado projeto de sociedade. (CFESS, 2013, p. 47).

As instituições educacionais estão vinculadas aos processos de produção e reprodução da luta de classes e nessa dinâmica possui funções sociais visando a manutenção dessa sociedade, portanto, o desafio para atuação nessa dimensão está colocado e se configura em estratégia de luta. Os conselhos são espaços para desenvolvimento de ações coletivas, se configuram em instância fundamental para democratização da escola pública.

2.2 Destacando níveis e modalidades de ensino

Quadro 2 – Identificação dos trabalhos por Níveis⁸ e Modalidades de Ensino

NIVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Ensino Profissionalizante	2	6	8
Educação Básica		5	5
Educação Infantil	2	4	6
Ensino Fundamental		3	3
Infantil/Fundamental	1	2	3

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Os trabalhos que se referem à Educação Básica configuram-se a partir da organização enquanto: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não se tratando especificamente de um desses níveis de ensino. Os outros níveis que compõem a Educação Básica, e estão representados separadamente, reportam-se somente ao referido nível educacional.

Nas Teses, o nível de ensino - Educação Infantil está presente em dois trabalhos, tal como à Educação Profissionalizante. Uma Tese abarca juntos os níveis de ensino Infantil e Fundamental. Destaca-se a ausência de teses que citam o Ensino Médio especificamente.

Nas Dissertações predominam o estudo sobre a Educação Básica, sendo que a Educação Infantil é o destaque, pois aparece em 06 trabalhos isoladamente. A Educação Infantil e Ensino Fundamental, juntos, são tratados em 02 desses trabalhos. Os trabalhos que apresentam objeto de estudo abordando somente no nível do Ensino Fundamental são em número de 03. Cinco (5) trabalhos trazem estudo genérico sobre Educação Básica, não delimitando níveis de ensino. E por último, em número de 06, apresentam temática vinculada a Educação Profissionalizante. Novamente aqui, aparece uma lacuna quanto ao Ensino Médio.

⁸ A Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 altera artigos da LDBEN de 1996 (Lei 9.934/1996) e traz a seguinte redação em seu artigo 4º, inciso 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. No entanto, no artigo 21, Inciso I da LDBEN (Lei 9.934/1996), a redação permanece assim: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” demonstrando que a legislação carece de melhorias em sua redação. Os trabalhos aqui citados são todos anteriores a essa legislação de 2013, portanto, seguem a redação legal da legislação de 1996.

A expressividade da Educação Infantil (aparece em 14 dos 25 trabalhos, com maior ou menor ênfase) ocorre em razão da atuação profissional em instituições de atendimento dessa política, refletindo o momento histórico da transferência de política de atendimento, conforme citamos acima, e trazendo à tona debates concernentes a efetivação do direito à educação.

O Ensino Profissionalizante aparece em 8 trabalhos, nessa temática são realizados questionamentos quanto à relevância da formação para a cidadania (e não somente para o trabalho), a busca pela efetivação da formação profissional com qualidade, considerando seu direcionamento ideológico na sociedade de mercado e as especificidades do estudante, tais como adolescente, trabalhador, pessoas com deficiência ou com problemas de saúde.

Pontuamos a inserção de assistentes sociais nos IFECTs – Institutos Federais de Ciência e Tecnologia – que ocorreu na expansão destes a partir dos anos 2000, juntamente com o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, regulamentado por decreto em 2007, mas que teve início em 2003, com o objetivo de ampliar as vagas na Educação Superior pública, interiorizando os *campi* das Universidades Federais e requerendo ação profissional de assistentes sociais.

Pontuamos também que os trabalhos, aqui pesquisados, não trazem a PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil, no entanto, ela já acontecia e só foi regulamentada pelo Decreto 7.234 de 09 de Julho de 2010. A inserção de assistentes sociais nos IFECTs e nas IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, ainda requer investigação mais vigorosa considerando que ela atua com expressividade na formação profissionalizante.

2.3 Identificando a natureza da instituição pesquisada.

Quadro 3 – Identificação por Natureza da Instituição

INSTITUIÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Pública	2	9	11
Instituições Filantrópicas	1	6	7
Privada	-	3	3
Pública/Instituições Filantrópicas	2	-	2
Instituições Filantrópicas/Privada	-	1	1
Não apresenta instituição	-	1	1
Total	5	20	25

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Na identificação da natureza da instituição pesquisada pelos autores, nem todos os trabalhos tem essa abordagem, devido o objeto de estudo não estar necessariamente inserido em espaço institucional. Alguns trabalhos apresentam pesquisa realizada a partir de mais de uma instituição.

As instituições públicas foram as mais pesquisadas, isso demonstra o interesse dos pesquisadores pelas instituições públicas, visto serem esses espaços de efetivação de políticas sociais e, por conseguinte, de direitos sociais. A representação também retrata a atuação dos profissionais nas instituições públicas, conforme citado acima, apesar do processo de afastamento do Estado devido a privatização das políticas sociais, entre elas a Política de Educação, ainda é marcante a atuação profissional de assistentes sociais em instância pública.

A presença das instituições filantrópicas marca a ação da Sociedade Civil na prestação de políticas educacionais, e por último, encontramos a presença de pesquisa realizada em instituição privada de ensino. Destaca-se que dois trabalhos que apresentaram pesquisa em instituição privada, tratam de Educação Profissional e o outro trata de uma instituição que oferece Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Os dois trabalhos que realizam sua pesquisa em instituições “público/privada” referem-se ao estudo das creches de Franca/SP que naquele momento da pesquisa tinham o atendimento público através de duas creches (uma municipal e outra estadual – UNESP) e o restante das creches são instituições com parceria entre a Sociedade Civil e o município.

O trabalho construído a partir de instituições privada/filantrópica traz uma reflexão sobre a prática profissional do Assistente Social em instituições educacionais privadas e filantrópicas na cidade de Ribeirão Preto (SP).

O trabalho que não caracterizou a instituição trata de políticas educacionais relacionadas à Educação Profissional.

2.4 Delimitando o período de defesa das dissertações e teses

Quanto ao período em que os trabalhos foram realizados, segue o quadro:

Quadro 4 – Trabalhos em relação ao ano de defesa.

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Teses		1				1		1					1	1			
Dissertações	1	2		3	1	3		3		1			1	1	1		3
Total	1	3	-	3	1	4	-	4	-	1	-	-	2	2	1	-	3
Período	12 trabalhos							13 trabalhos									

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Os dados demonstram que as produções com temas relacionados ao Serviço Social e a sua interface com as Políticas Educacionais tiveram início no ano de 1996, com a defesa de 1 Dissertação. Na primeira década de existência do Programa de Pós- graduação (1992-2002), foram produzidas 10 Dissertações e 2 Teses. E entre os anos de 2003-2012, foram produzidas 10 Dissertações e 3 Teses.

A maior concentração de trabalhos está entre os anos de 1999 a 2003, em que foram produzidos 12 trabalhos, sendo 2 Teses e 10 Dissertações. Encontramos outra concentração de produção entre os anos de 2008 e 2010, com 05 defesas. Sem nenhuma defesa no ano de 2011. No ano de 2012 tiveram 03 defesas de Dissertação com temas abordando o Serviço Social e sua interface com a Política de Educação.

Os períodos apresentados com maior concentração coincidem com debates do Conjunto CFESS/CRESS. O primeiro período, entre 1999-2003 apresentou 12 trabalhos. Conforme descreve no documento já referenciado anteriormente, no ano 2000, as ações sistemáticas foram inseridas na agenda de lutas da categoria, pois já se observava um movimento em anos anteriores pela inserção na pauta de debates a temática sobre o Serviço Social na Educação. Nesse período há uma referência importante, em 2001 foi produzido um documento denominado “Serviço Social na Educação”, que inaugurou as sistematizações realizadas pelo Conjunto CFESS/CRESS em âmbito nacional.

Outro período de concentração está entre os anos 2008-2012 (8 trabalhos), momento este muito significativo no campo dos debates da categoria, pois compõe o intenso trabalho realizado para sistematização do documento de 2013 – “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP Franca possui relevância frente à produção de conhecimento da profissão, considerando seu tempo de existência (desde 1992) e durante muito tempo foi o único em instância pública no Estado de São Paulo. Portanto, a produção de conhecimento por ele subsidiada carrega em si os traços característicos e formativos do Serviço Social brasileiro.

A partir dessa consideração, a produção de conhecimento em Serviço Social e sua interface com a Educação no referido programa, permite-nos mapear parte relevante do pensamento da categoria profissional sobre a área em questão.

O que observamos nessas produções refere-se ao acentuado vínculo das mesmas com a prática profissional, o que as liga diretamente à linha de pesquisa “Mundo do Trabalho e Serviço Social”. Outra característica marcante são as reflexões acerca da efetivação das políticas educacionais e nesse sentido, os trabalhos estão vinculados à outra linha de pesquisa: “Estado, Políticas Sociais e Serviço Social”.

Em relação aos trabalhos, observamos a concentração de temas relacionados a *políticas sociais / políticas educacionais*, a ênfase no tema *Educação Infantil*, a priorização de estudos a partir de *instituições públicas* e ainda a centralidade da educação após 1990. É possível articular os trabalhos às mudanças legais, à luta pela efetivação de direitos através da legislação e ao movimento da categoria na direção desse debate.

As pesquisas são ensaios teóricos, experiências profissionais, estão relacionados a que linha de pesquisa. Em que ano aumentou e se isso teve alguma influência do CFESS/CRESS ou da centralidade que a educação vem ocupando após a década de 1990.

A pesquisa demonstra que um dos temas centrais mais recorrentes é a *Política de Educação* (ainda que articulada as ações profissionais na mesma) revelando-nos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da mesma, considerando que ela não compõe o rol de políticas sociais estudadas no processo de formação profissional de grande parte das faculdades de Serviço Social no Brasil.

Conhecer os espaços institucionais e a atuação que se dá no cotidiano possibilita a reflexão para lutas em prol da melhoria da qualidade da Educação, da ampliação do acesso, permanência e sucesso de cidadãos em espaços educacionais, e em sentido mais amplo, possibilita buscar estratégias

que os transforme em *locus* de produção e reprodução de pensamento contra hegemônico, visando a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, e que possamos ter neles a perspectiva da emancipação.

Sendo a pesquisa um dos pressupostos da formação e atuação profissional de Assistentes Sociais, que possamos a partir dela encontrarmos referências importantes para desenvolver outras reflexões acerca da prática e ampliar nossos horizontes no âmbito da Política de Educação.

Esperamos que este trabalho contribua para reflexões sobre o Serviço Social na Educação e a partir dele outras elaborações possam acontecer, visto que estamos em constante movimento. Ressaltamos que nos limites desse artigo apenas introduzimos a análise referente a produção de conhecimento sobre o tema – Serviço Social na Educação no PPGSS da UNESP Franca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL. **Código de Ética do/a assistente social**. 10. ed. rev. e atual, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Cursos Recomendados e Reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativosles.jsf?areaAvaliacao=32&areaConhecimento=61000000>> Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Decreto 7.234/10. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial da União**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.**

CFESS. **Código de Ética do/a assistente social.** 10. ed. rev. e atual, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2013.

CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF, 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, n. 3). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

RODRIGUES, R. M. **Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte.** 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/rosilene-maria-rodrigues.pdf>> Acesso em: 15 set. 2017.

RODRIGUES, R. M.. **Serviço Social e Educação: uma aproximação através do “Estado da Arte”.** In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, n. 14º, 2014, Natal. **Anais...**Natal: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2014, s.p.

UNESP. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:** Departamento Serviço Social. Franca, 2013. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/departamentos/servico-social/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNESP. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:** Instituição – Campus Franca. Franca, 2012a. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/instituicao/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNESP. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:** Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Apresentação/Histórico. Franca, 2012b. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/apresentacao-historico/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNESP. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Área de Concentração. Franca, 2012c. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/area-de-concentracao/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – PIAE/ UEMS: COADJUVANTE PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Míriam Montenegro de Rosa *

Patrícia Pogliési Paz **

Gabrieli Aparecida Salmino da Silva ***

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento de um país, mas também de cada indivíduo. Sua importância vai além do aumento da renda individual ou das chances de se obter um emprego. Através da educação, garantimos nosso desenvolvimento social, econômico e cultural. Conforme Pacheco (2009), os direitos sociais indicados na Constituição brasileira são fundamentais para que se chegue à igualdade, mas de todos eles, “a educação, nesse aspecto, merece uma atenção especial por tratar-se de uma garantia indispensável para o crescimento intelectual e pessoal do cidadão, condições inescapáveis para que alguém obtenha igualdade de condições em um mundo de competição” (PACHECO, 2009, p. 80 apud SILVEIRA, 2012).

A contribuição da educação para o desenvolvimento local está vinculada à necessidade de se formar pessoas que possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Nesse sentido Lima (2012, p. 42), ressalta que, as Universidades além de seu papel primordial que é ensinar, “tragam elementos positivos tanto para o setor produtivo, que passa a contar com pessoal mais qualificado, quanto para o campo social, na medida em que instrumentaliza os indivíduos para o exercício da cidadania e aumenta suas chances de inclusão social [...]”.

* Assistente Social da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Graduada em Serviço Social pela Associação de Ensino de Ribeirão Preto, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN..

** Técnica Administrativa – Divisão de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Graduada em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Especialista em Gestão Pública pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Mestranda do Programa de Pós -Graduação em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos da UEMS – Unidade de Ponta Porã/MS.

*** Técnica Administrativa – Divisão de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Pensando neste desenvolvimento local, e em transformar seu entorno, em desenvolver as potencialidades humanas e o comprometimento democrático de acesso a educação pública a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul surge no cenário sul mato- grossense na década de noventa, composta por 15 (quinze) Unidades localizadas em diferentes municípios do estado de Mato Grosso do Sul - MS, que objetivam interiorizar o ensino superior, possibilitando o acesso ao curso universitário a muitos jovens sul-mato- grossenses desde a sua fundação datada em 20 de Dezembro de 1993 através da Lei Estadual Nº 1.461.

Nesse contexto, dentre os objetivos específicos desse trabalho pretende-se discorrer sucintamente sobre a educação, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sua política de ações afirmativas e de permanência dos graduandos dos cursos presenciais na Instituição. O objetivo geral é verificar por meio de pesquisa documental nos questionários socioeconômicos dos alunos contemplados no Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PIAE/UEMS no ano de 2017, de que formas o auxílio contribui para a permanência.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Superior é oferecida no Brasil por universidades, faculdades, centros universitários, institutos superiores e centros de educação tecnológica. As pessoas podem optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnológicos. Além da forma presencial, em que o aluno deve ter frequência em pelo menos 75% das aulas e avaliações, ainda é possível formar-se por ensino a distância (EaD). Nessa modalidade, o aluno recebe livros, apostilas e conta com a ajuda da internet. A presença do aluno não é necessária dentro da sala de aula. Existem também cursos semi presenciais, com aulas em sala e também à distância (BRASIL, 2009).

É importante observar que somente a oferta de vaga no Ensino Superior não é o suficiente para que os alunos oriundos de famílias em estado de vulnerabilidade socioeconômica consigam cursar o Ensino Superior, pois serão geradas despesas com as quais a família não terá condições financeiras de arcar. Desse modo, é fundamental que haja na Instituição de Ensino Superior uma política de assistência efetivada, caso contrário, poderá ocorrer a evasão do curso por parte do aluno.

Nesse contexto, a partir da década de 80 começa uma nova fase na assistência estudantil, Kowalski (2012) complementa que, nessa época,

graves problemas sociais passaram a ser discutidos e, entre eles, estavam às desigualdades na educação superior, decorrentes das dificuldades de acesso e permanência. No mês de setembro do ano de 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, que surgiu a partir da articulação entre as Instituições de Ensino Superior - IES, na busca do estabelecimento de política nacional dirigida à comunidade universitária. Dentre os principais objetivos do FONAPRACE estão: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico e, contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas. De acordo com Finatti, Alves e Silveira (2007),

Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. Para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições (FINATTI; ALVES; SILVEIRA, 2007, p. 247-248).

A Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 20 de dezembro de 1993, Instituída pela Lei Estadual nº 1461, credenciada pela Deliberação CEE/MS nº 4787 do Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.

Esse modelo de instituição descentralizada permitiu que muitos de alunos pudessem cursar o ensino superior. A UEMS desponta com 15 Unidades, nos municípios de Dourados a sede, Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema,

Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Nova Andradina, Naviraí, Paranaíba, Ponta Porã. Pode-se dizer que a UEMS assumiu novos desafios e está cada vez mais próxima da comunidade, exercendo um papel importante no desenvolvimento e nas perspectivas de futuro de Mato Grosso do Sul, escrevendo uma história de luta pela inclusão social na educação, coerente com seu perfil institucional.

Ao longo dos seus vinte e quatro anos de existência a UEMS tornou-se um mecanismo de inclusão social e desenvolvimento, aderindo a Educação a Distância e acrescenta 6 (seis) polos a suas Unidades aumentando o seu raio de disseminar o conhecimento e o desenvolvimento humano. Modalidade esta que permite realizar o curso de graduação a distancia quer ele seja bacharelado, tecnológico ou as licenciaturas, como também algumas disciplinas de alguns cursos presenciais.

A UEMS inicia a sua política de ações afirmativas¹ em 2002, quando publicada a Lei Estadual nº 2.589, a qual é destinado 10% das vagas dos cursos para os alunos indígenas, no ano de 2003, por meio da Lei Estadual nº 2.605 estabelece reserva de 20% das vagas para negros no ensino superior da UEMS. Dentre as políticas de ações afirmativas, as cotas para acesso as Universidades são umas das principais, pois é uma forma de oportunizar o acesso ao Ensino Superior a grupos afetados pela exclusão socioeconômica. Com a Política de acesso dos indígenas na UEMS, o governo do Estado do MS, implanta o Programa de Bolsa Universitária para alunos indígenas da UEMS, um auxílio financeiro para ajudar a suprir os gastos da vida acadêmica.

A UEMS aprovou a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão integral ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), gerenciado pelo Ministério da Educação, como forma de inscrição, seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação a partir da aprovação da Resolução CEPE-UEMS Nº 1.028, de 30 de junho de 2010 e assim extinguiu o vestibular a partir do processo seletivo para os cursos no ano de 2011. Com a adesão total ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) a UEMS passou a receber a verba integral do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), mas esta não vem na forma de bolsa ou auxílio para a

¹ As ações afirmativas são políticas públicas que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo ampliar a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2011).

permanência dos alunos na instituição, ela auxilia em outras modalidades como viagens técnicas, hospedagens, participações em eventos científicos, congressos entre outras atividades.

Na busca pela inclusão social uma preocupação acentua-se mais que é a permanência deste aluno na Instituição. As demandas de auxílio aumentam a cada ano e surge a necessidade de adequação das normas existentes a respeito da permanência do aluno na UEMS. A UEMS contava até o ano de 2015 com o Programa de Assistência Estudantil - PAE que foi criado no ano de 2002, composto pelas seguintes modalidades:

- Bolsa Permanência - criada através da Resolução COUNI-UEMS N° 222, de 29 de Novembro de 2002, inicialmente eram concedidas 60 (sessenta) bolsas. No ano de 2009 esse número foi ampliado para 160 (cento e sessenta) bolsas e se manteve até o ano de 2015, último ano do referido programa;
- Auxílio Alimentação – criado através da Resolução COUNI-UEMS N° 288, de 9 de novembro de 2005, inicialmente eram concedidos 30 (trinta) auxílios. No ano de 2009 esse número foi ampliado para 52 (cinquenta e dois) auxílios e se manteve até o ano de 2015, último ano do referido programa;
- Auxílio Moradia – criado através da Resolução COUNI-UEMS N° 295, de 19 de junho de 2006. No ano de 2009 esse número foi ampliado para 52 (cinquenta e dois) auxílios e se manteve até o ano de 2015, último ano do referido programa.

Nas modalidades dos auxílios somente os alunos fora do domicílio de seus responsáveis podiam concorrer e ser contemplados.

Por conseguinte, com o passar dos anos sentiu-se a necessidade de uma reformulação e adequação do PAE-UEMS para a demanda atual, visto que as resoluções que regiam o programa já estavam defasadas e não atendiam mais a demanda atual dos alunos.

Diante da necessidade de atualização do Programa de Assistência Estudantil foi criado em 2016 o Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PIAE/UEMS. Ele surge com a Resolução COUNI-UEMS N° 466 de 02 de fevereiro de 2016, alterada pela RESOLUÇÃO COUNI-UEMS N° 471, de 23 de junho de 2016 e RESOLUÇÃO COUNI-UEMS N°

492, de 31 de outubro de 2016. O PIAE/UEMS ofertou em 2016 e 2017 400 auxílios, sendo 16 auxílios emergências, no valor de R\$ 400,00 durante 3 (três) meses, e 384 auxílios permanência também no valor de R\$ 400,00 mensais durante os meses de abril de 2017 a fevereiro de 2018 desde que os alunos atendam aos requisitos das resoluções citadas acima e os Editais aos quais concorreram. A cada ano são lançados dois Editais para que os alunos possam se inscrever e concorrer ao Auxílio Permanência. O primeiro edital é lançado no início do ano letivo e a classificação sai em março, os alunos começam a receber em abril, neste primeiro edital oferecemos 192 auxílios. O segundo edital com a oferta de 192 auxílios se inicia após a contemplação do primeiro e os alunos começam a receber em junho. Realiza-se 2 (dois) editais em decorrência da adesão ao SISU pois ocorrem chamadas de alunos até o mês de maio. Assim quem ingressa após a primeira chamada tem a possibilidade de solicitar o auxílio.

2 METODOLOGIA

Para fundamentação desse estudo realizou-se pesquisa bibliográfica baseada na literatura relacionada ao tema através de consulta a dissertações, teses, livros e artigos científicos. Com referência a pesquisa bibliográfica Marconi e Lakatos (2003, p. 158), aponta que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Com a finalidade de analisar se o PIAE/UEMS realmente é um coadjuvante da permanência do aluno na Instituição, e conhecer onde será aplicado este auxílio para tal contribuição, utilizaremos a pesquisa documental, assim como a pesquisa descritiva e bibliográfica. Para o levantamento dos dados utilizaremos o questionário socioeconômico enviado pelos alunos contemplados, no início do ano de 2017 para concorrer ao PIAE/Auxílio Permanência. De acordo com Gil (2008),

O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas

com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

Gil (2008) explica que na pesquisa documental os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento analítico (por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e privados: cartas pessoais, fotografias, filmes, gravações, diários, memorandos, ofícios, atas de reunião, boletins etc.). A pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: pesquisa referente à idade, sexo, procedência, eleição etc.

Nesse sentido, dos 384 auxílios permanência ofertados no ano de 2017, analisou-se 360 questionários contemplados no mês de agosto/2017, o que representa 93,75% do universo em questão² 14 alunos saíram do Programa e serão substituídos no mês de setembro, ou seja, Nesta oportunidade identificamos a localidade de origem dos alunos e a Unidade na qual fazem a graduação, se são oriundos de escolas públicas, institutos federais, escolas particulares com bolsa integral, bolsa parcial ou sem bolsa, e onde eles utilizariam o auxílio permanência recebido, respondendo as seguintes alternativas: alimentação, transporte, moradia, cópias escolares, livros, entre outras.

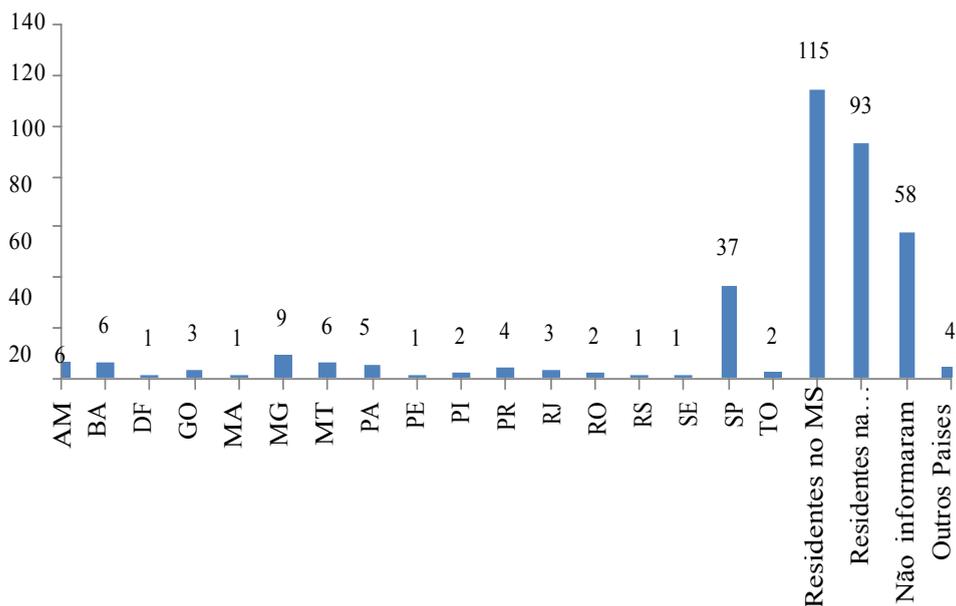
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise dos questionários socioeconômicos dos alunos contemplados no Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PIAE/UEMS, verificou-se que com a adesão da UEMS ao SiSU, passamos a receber um número significativo de alunos oriundos de vários lugares do Brasil e também do exterior, nesta amostra de 360 questionários analisados percebeu-se que 93 alunos residem nas localidades onde estudam, isto é, nos municípios onde têm Unidades da UEMS; 115 alunos residem em municípios de Mato Grossos do Sul, desses alguns passaram a residir nos municípios onde estão situadas as Unidades em que estudam

² Inicialmente o objetivo era analisar o total de 384 questionários socioeconômicos dos alunos contemplados no PIAE/UEMS, entretanto dos 384, 24 (vinte e quatro) alunos deixaram de atender os requisitos do Programa, conforme o respectivo Edital.

e outros viajam diariamente para fazer a graduação. Existem 4 alunos contemplados no PIAE que tem como origem os países Paraguai, China e Guiné-Bissau, e 90 alunos oriundos de 17 estados brasileiros, 58 alunos não informaram conforme representado no Gráfico 1.

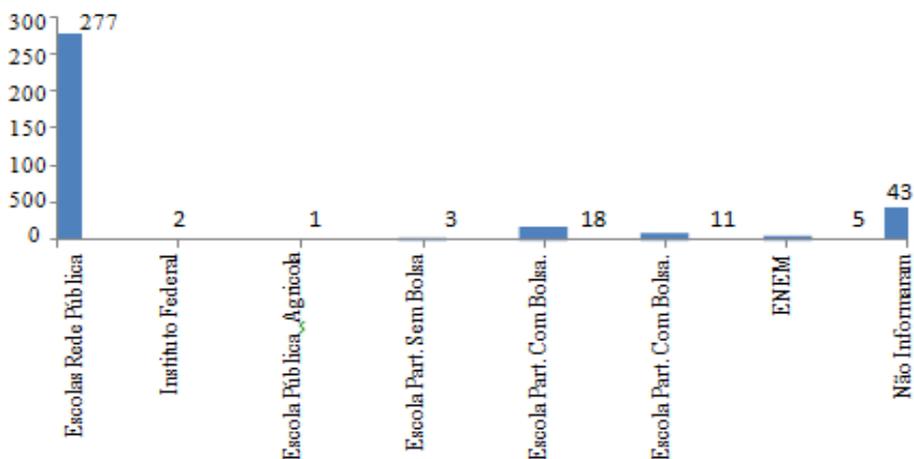
Gráfico 1 – Local de origem dos alunos contemplados com PIAE/ Auxílio Permanência



Fonte: Serviço de Assistência e Apoio Estudantil/Divisão de Assistência Estudantil/PROEC/UEMS, 2017 - Elaborado pelos autores.

Verificou-se ainda que em sua maioria estes alunos são oriundos do Ensino Médio de Escolas das Redes Públicas, com um total de 277 alunos, acrescenta-se a esses mais 02 dos Institutos Federais. De Escolas Particulares sem bolsa temos 03, com bolsa parcial 18, com bolsa integral 11 e 05 alunos concluíram o ensino Médio através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o qual avalia o desempenho do estudante e contribui no acesso à Educação Superior, conforme representado no Gráfico 2 na próxima página.

Gráfico 2 – Conclusão do Ensino Médio dos alunos contemplados com o Auxílio Permanência – PIAE/2017

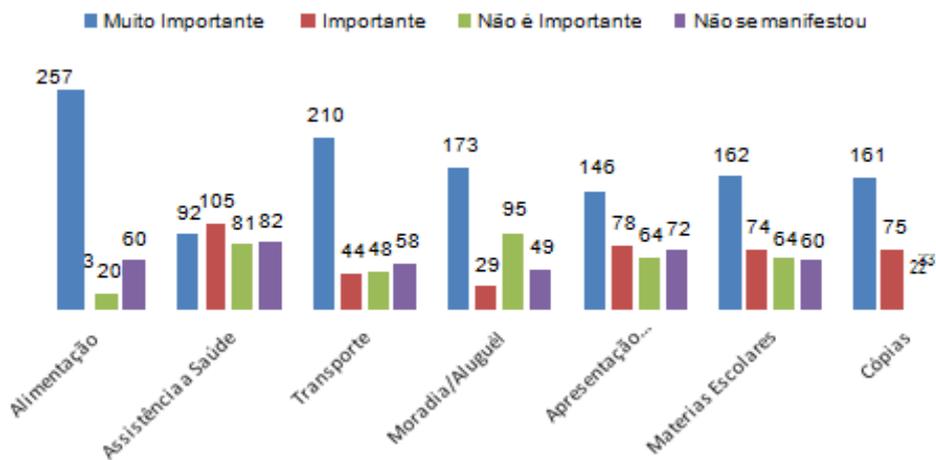


Fonte: Serviço de Assistência e Apoio Estudantil/Divisão de Assistência Estudantil/PROEC/UEMS, 2017 Elaborado pelos autores.

Na linha das ações afirmativas que a UEMS desenvolve, com base na análise dessa amostra de 360 questionários, tivemos 232 alunos que ingressaram pela ampla concorrência, 18 pelo regime de cotas para indígenas e 38 pelo regime de cotas para negros. Alguns alunos não manifestaram como foi o acesso a UEMS, totalizando o número de 72.

No questionário socioeconômico para o processo seletivo do PIAE/UEMS, solicitou-se aos alunos que respondessem uma das perguntas que avalia em que o Auxílio Permanência pode contribuir para a sua permanência na Instituição. Solicitamos que colocassem o número 1(um) no item que ele considerasse muito importante, 2 (dois) importante e 3 (três) pouco importante. Os itens a serem avaliados são: alimentação; assistência à saúde; transporte para a Unidade na qual estuda; contribuir no aluguel da moradia; apoiar nas apresentações de trabalhos em eventos; compra de livros e/ou materiais escolares e compra de fotocópias, conforme representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – A importância do Auxílio Permanência - PIAE/UEMS no sentido de auxiliar nas despesas dos alunos



Fonte: Serviço de Assistência e Apoio Estudantil/ Divisão de Assistência Estudantil/PROEC/UEMS, 2017 Elaborado pelos autores.

Com base nos dados do Gráfico 3, observou-se que o Auxílio Permanência – PIAE/UEMS, contribui na locomoção dos mesmos em relação a chegar nas Unidades, na sede da UEMS em Dourados os alunos conseguem um desconto nos ônibus coletivos de 50% nas passagens. Na cidade de Campo Grande os alunos de graduação têm o transporte para as Universidades gratuitos, em Ponta Porã eles pagam a passagem na sua integralidade. Nas Unidades de Aquidauana, Paranaíba e Cassilândia, não existem ônibus coletivos, os alunos se locomovem da cidade para as Unidades em ônibus fretado, ou vans, pois as Unidades ficam em áreas distantes do centro das cidades. Os universitários hoje têm gastos com fotocópias, os materiais utilizados e solicitados pelos professores ficam a disposição dos alunos nas copiadoras, o que gera um gasto quase que diário. Apesar de termos muitos alunos oriundos de outros lugares que não são as Unidades onde estudam visualizamos um número não tão expressivo quanto o uso nos aluguéis, mas em relação a alimentação percebemos um número significativo, em decorrência de não possuímos restaurantes universitários nas Unidades, o que acarreta um gasto elevado para o aluno, pois nos cursos integrais precisam sair da Unidade para se alimentar e depois retornar para as aulas. Em algumas Unidades têm geladeiras e micro-ondas para que o aluno possa guardar seu alimento e esquentá-lo posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tornou-se ao longo dos anos um importante mecanismo de desenvolvimento e inclusão social. Rompendo paradigmas, ousou criar e incrementar instrumentos que viabilizaram a consolidação de um novo cenário para a Educação, lançou e efetivou empreendimentos no campo do ensino, pesquisa e extensão, numa coordenação de ações que inegavelmente a configuram hoje como usina geradora da ciência e do saber, um dos polos irradiadores da sustentabilidade do desenvolvimento de Mato Grosso do Sul. Entretanto, é importante que haja investimentos não só na ampliação de vagas no Ensino Superior, como também nas políticas públicas, que colaborem para a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade e dessa forma possam concluir a sua graduação.

A proposta deste artigo foi verificar se o PIAE/UEMS é um coadjuvante para a permanência dos alunos contemplados na UEMS. E de quais formas ele auxiliou estes alunos na Instituição. Com base nos dados obtidos verificou-se que o Auxílio Permanência no valor de R\$ 400,00 mensais possibilita ao aluno contemplado, uma ajuda financeira principalmente para a alimentação, transporte, cópias, moradia/aluguel, materiais escolares, apresentação de trabalhos em eventos e assistência a saúde. Salientamos com referência ao transporte até as Unidades, que somente em Campo Grande os alunos que ingressam nas graduações, não pagam o transporte coletivo até a Universidade.

Dessa forma, confirmou-se que o PIAE/UEMS é de grande importância para a permanência no Ensino Superior, pois propicia um suporte financeiro a alunos regulares dos cursos de graduação da UEMS, de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, minimizando os custos com moradia, alimentação, transporte, entre outros, possibilitando melhores condições de estudos, e dessa forma a conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15. Ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15. Ago. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>.

FINATTI, B. E.; ALVES, J. de M.; SILVEIRA, R. de J.. Perfil Sócio, Econômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL – Indicadores para Implantação de uma Política de Assistência Estudantil. **Libertas – Revista da Faculdade de Serviço Social/UFJF - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social**. Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246 - 264, jan-dez / 2006, jan-dez / 2007– ISSN 1980-8518. Disponível em: <<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1776/1251>>. Acesso em: 20. Ago. 2017.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (2011). **Ações afirmativas**. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217>. Acesso em: 25. Abr. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil. 2008.

KOWALSKI, A. V.. **Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre.

LIMA, E. F.. **A contribuição do Ensino Superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Desenvolvimento regional do Estado no período de 1996 – 2007**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 1.028, de 30 de junho de 2010. **Aprova a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão integral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) gerenciado pelo Ministério da Educação, como forma de inscrição, seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.uems.br/ailen/busca>>. Acesso em: 09. Ago. 2017.

RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 1.799, de 24 de outubro de 2016. **Aprova a oferta das vagas do processo seletivo 2017, dos Cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), para ingresso de candidatos em 2017.** Disponível em <http://www.uems.br/assets/uploads/ingresso/formas/1_2016-11-23_16-20-39.pdf>. Acesso em 25. Ago.2017.

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 222, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2002. **Estabelece normas para a concessão da Bolsa Permanência do Programa de Assistência Estudantil - PAE/UEMS.** Disponível em: <<http://www.uems.br/ailen/busca>>. Acesso em: 09. Ago. 2017.

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 288, DE 9 DE NOVEMBRO DE 2005. **Estabelece normas para a concessão do Auxílio Alimentação do Programa de Assistência Estudantil - PAE/UEMS.** Disponível em: <<http://www.uems.br/ailen/busca>>. Acesso em: 09. Ago. 2017.

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 295, DE 19 DE JUNHO DE 2006. **Estabelece normas para a concessão do Auxílio Moradia do Programa de Assistência Estudantil - PAE/UEMS.** Disponível em: <<http://www.uems.br/ailen/busca>>. Acesso em: 10. Ago. 2017.

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 471, de 23 de junho de 2016. **Homologa, com alteração, a Resolução nº 466, do Conselho Universitário, baixada “ad referendum” em 2 de fevereiro de 2016, que aprova o Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIAE/UEMS).** Disponível em: <<http://www.uems.br/ailen/busca>> Acesso em: 26. Ago. 2017.

SAMPAIO, S. M. R. (org). Apresentação - O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. **In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 13-25. ISBN 978-85- 232-1211-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-02.pdf>> Acesso em: 10. Jul. 2017.

SILVEIRA, M. M.. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** Pelotas-RS, 2012. Disponível em: http://antares.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2012/Disserta%E7%E3o_MiriamSilveira.pdf. Acesso em 14. Ago. 2017.

UEMS. **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <<http://www.uems.br>>. Acesso em 26. Ago.2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DO PIONEIRISMO NA ATENÇÃO AO ESTUDANTE TRABALHADOR E AO COTISTA, À CRISE DE FINANCIAMENTO

Simone Eliza do Carmo Lessa *

Rafaella Peres Ennes de Souza **

Thamires Pereira dos Santos ***

INTRODUÇÃO

Quem vê as dificuldades pelas quais atravessa a UERJ hoje, pode desconhecer ou não se lembrar da sua história como instituição fluminense que ofertava educação pública de qualidade, pioneira nas cotas e reconhecida por ter portas abertas ao aluno trabalhador. Em respeito a essa memória exitosa e em defesa da UERJ como universidade de perfil popular, este artigo resgata a experiência de atenção ao estudante pobre. Neste sentido, traz à reflexão elementos da história recente das protoformas de apoio à permanência do estudante, praticadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, se debruça sobre documentos institucionais e na experiência de trabalho enquanto assistente social e estudantes na UERJ (portanto, a partir da nossa própria memória) ¹. Neste percurso, lançamos mão de uma breve análise histórica sobre a Educação Superior, segmento tardiamente implementado no Brasil, com ênfase na experiência da UERJ, bem como da construção da política de Assistência Estudantil.

* Assistente Social com experiência na área de educação, Professora Adjunta do Departamento de Política Social da FSS/UERJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil.

** Estudante da FSS/UERJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil,

*** Estudante da FSS/UERJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil.

¹ Segundo LeGoff (1990) a memória está nos alicerces da história, embora só recentemente tenha se tornado objeto da historiografia. A memória trata do vivido, do experimentado em uma experiência pessoal e coletiva. Neste caso, traremos a experiência de profissionais de Serviço Social e de estudantes em uma universidade pública, implementando políticas voltadas à permanência estudantil, em seus primeiros e inacabados formatos.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

A Universidade brasileira é tardia, não somente em relação aos países centrais, mas também frente a outros da América Latina. As primeiras instituições de nível superior são criadas a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, quando a nobreza e sua infraestrutura se mudam para o país. Respondendo às demandas de modernização da nova sede do Império Português, algumas especialidades profissionais emergem no período: Medicina, Engenharia e Direito, estratégicas para o projeto de instalação da Corte. Tais instituições se fixam no Rio de Janeiro, Bahia, Recife, São Paulo e Minas Gerais, localidades de destaque frente à economia de traços coloniais.

Mais de um século depois da fundação destas primeiras instituições, começará a ocorrer a expansão da universidade, de modo subordinado aos interesses do capitalismo monopolista periférico. Neste paradigma, diante da geração de postos de trabalho simples para a maioria da massa trabalhadora, não há a exigência da ampliação do acesso ao conhecimento complexo, e, portanto, à educação especializada e ao Ensino Superior (FRIGOTTO, 1993).

A efetivação da expansão universitária somente ocorrerá nos anos de 1970, estando relacionada ao aprofundamento do capitalismo monopolista durante a ditadura militar, que amplia o acesso à Educação Superior por meio de instituições privadas nos grandes centros urbanos. Naquele momento havia a necessidade de formar mão-de-obra especializada para um Estado que crescia em atividades e para um mercado de trabalho urbano em expansão. Tal ampliação intencionava minimizar as demandas das camadas médias urbanas por vagas universitárias, em um contexto de repressão das oposições (ROMANELLI, 2001). Como exemplo da concretização dessa expansão, ressalta-se que em 1960 existiam 200 mil matrículas nesta modalidade e que em 1980 o número chega 1,4 milhões, localizados principalmente na rede privada (SAMPAIO, 2011).

Nas últimas décadas, pode-se afirmar que a Educação Superior terminou por se constituir em um modelo onde predominam as instituições privadas, de pequeno porte, não universitárias, protegidas legalmente da necessidade de realizar pesquisa e extensão, o que certamente, impacta na qualidade/complexidade da formação. Acrescente-se que tais instituições são marcadas cada vez mais por uma recente e inadequada expansão da modalidade

de educação a distância (FRANCO, 2008), notadamente reconhecida pela precariedade e pelo aligeiramento dos seus processos formativos.

A Educação Superior foi construída em uma realidade de país periférico e atendeu às necessidades das elites econômicas, da acumulação e de eixos produtivos específicos. Nossa condição de país dependente trouxe reflexos na formação tanto da educação básica como da superior, e essa, se mostrará tardia, subordinada cientificamente, fragmentada e elitizada (FERNANDES, 1989). Nas palavras de Boschetti (2016, p. 17) “o ensino superior expressa tendências destrutivas e mercantilizantes agudizadas pela contraofensiva do capital em tempos de crise”. Além disso, é possível registrar a ocorrência de um aligeiramento da formação que não poupa a Educação Superior (LESSA, 2011).

Com relação à Assistência Estudantil Andres (2011) destaca como primeiras expressões desta experiência, as ações para alimentação e moradia universitárias organizadas pontualmente em instituições federais de maior porte, com destaque para as regiões nordeste e o interior de Minas Gerais. Na expansão da educação superior ressaltamos que ao longo dos anos de 1970, por meio dos DAEs (Departamentos de Assistência Estudantil), as experiências de assistência estudantil começam a se expandir nas universidades federais. Cabe ressaltar que muitos assistentes sociais foram incorporados à educação federal nos anos 1980 e início dos anos 1990, em função de programas de assistência estudantil, conforme nossa vivência profissional.

Abordando, especificamente, nosso objeto, registramos que no final dos anos 1980, começa a ocorrer ampliação do acesso à Educação, como resposta ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, das lutas de diversos movimentos sociais², bem como das pressões de organismos internacionais pela elevação dos níveis de escolaridade da população trabalhadora (SHIROMA *et al*, 2000). O acesso à escola pública no Ensino Fundamental ficará evidente - entramos nos anos 1980 com 80,1% de taxa líquida de escolarização e seguimos aos anos 2000 com 94,3% (IBGE, 2016). No entanto, o acesso ao Ensino Médio e à universidade acontecerá mais lentamente.

Na década de 1980, em franco processo de redemocratização da sociedade brasileira, Pró Reitores de Assuntos Comunitários organizam-se em prol da estruturação de políticas de *promoção estudantil* (REVISTA

² A ditadura militar eliminou a exigência de gasto mínimo com educação. Além disso, a expansão das redes, principalmente a superior, foi feita a partir de instituições privadas (SAVIANI, 2008).

FONAPRACE, 2012). Em 1985 foi realizado, em Santa Catarina, o I Encontro de Pró Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, com o objetivo de criar estratégias para prover *condições mínimas* à permanência dos estudantes nas instituições, os estados do Norte e Nordeste, através de suas universidades, serão grandes defensores e protagonistas deste processo. O FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró Reitores para Assuntos Comunitários e Estudantis) será criado em 1987, com a meta de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante na Rede Federal Superior. O documento de criação do Fórum traz críticas ao MEC avaliando que este buscava se desobrigar de suas responsabilidades frente à assistência estudantil (REVISTA FONAPRACE, *op cit*).

A luta pela formalização de uma política de Assistência Estudantil é longa e tensionada pelos interesses privatistas em prol da ampliação do ensino superior privado e, de outro lado, por movimentos que defendem a democratização do acesso e da permanência no ensino público. Resultados dessas lutas, somente em 2007, durante o segundo Governo Lula da Silva, gestores ligados ao Fonaprace atualizam o documento que versa sobre a assistência estudantil na rede federal, acima comentado (FONAPRACE, 2012). Tal documento fora encaminhado sem êxito ao Governo FHC, sendo retomado seis anos depois, como fundamento da discussão sobre a assistência estudantil junto ao MEC.

De novo, tardiamente, se lembrarmos que o documento inicial elaborado pelo FONAPRACE para construção desta política, é datado de 2001, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) recebeu aprovação como Portaria Normativa 39. Ainda que sua materialização seja limitada, inclusive por constituir-se como *portaria governamental*, o que lhe confere caráter transitório e frágil, trata-se de um marco legal importante no campo da assistência estudantil, pois, se delinea seu escopo de ações. A portaria será transformada em Decreto (7234/2010), permanecendo com limites em termos de formato legal.

Vale mencionar que o documento de 2010 é um pouco mais extenso, pois apresenta os objetivos da PNAES em seu segundo artigo, a saber: democratizar as condições de permanência, minimizar efeitos da desigualdade social e regional, reduzir as taxas de retenção, evasão e contribuir para a promoção da inclusão. Neste sentido, há maior explicitação de ideias relativas à permanência no documento de 2010. Contudo, esse ainda não se constitui em uma *política de Estado* de efetiva existência

como tal, pois permanece como um *plano*, podendo ser extinto, ao sabor das vontades dos governos.

Por fim, segundo o FONAPRACE a demanda por assistência estudantil é presente, crescente e justificada, uma vez que as universidades brasileiras tem significativo grupo de jovens empobrecidos, especialmente após o advento da Lei das em 2008. Neste sentido, vale mencionar o perfil socioeconômico e cultural colhido pela ANDIFES e divulgado em 2011, em sua página 42, que afirma que quase a metade dos alunos das universidades públicas federais pertence às classes populares, tendo como renda média familiar o valor de R\$1.459,00.

2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UERJ: APRESENTAÇÃO DE DADOS E COMPARAÇÕES

A UERJ é uma instituição protagonista na ampliação do acesso ao Ensino Superior através da absorção de um corpo estudantil trabalhador. É pioneira na década de 1970 em oferecer *curios noturnos* diversos. Isto permite que alunos-trabalhadores almejem matrícula nesta instituição. A localização do campus principal em região servida de transportes variados, inclusive para bairros periféricos e para a região metropolitana do Rio, permite o acesso do público que reside mais distante. Soma-se a isto, a criação da política de cotas³ em 2003, revelando novamente o protagonismo uerjiano na absorção de estudantes de frações da classe trabalhadora. Podem ser cotistas:

todos aqueles que comprovem situação de carência socioeconômica e pertençam ao grupo de alunos da rede pública de ensino; integrantes de minorias étnicas: negros (autodeclarados) e indígenas (autodeclarados); pessoas com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados por razão de serviço, nos termos da legislação em vigor. (UERJ, CAIAC, 2014, p. 3)

A chegada destes alunos e as lutas empreendidas pela comunidade universitária, concretizaram a criação de mecanismos que permitiram sua permanência. Oficinas de apoio acadêmico, abertas a todos os estudantes, inclusive os não cotistas, já no primeiro ano da vigência das cotas, bolsa

³ Os cotistas são selecionados tendo como primeiro critério, o aspecto socioeconômico. Em 2004, na primeira experiência de seleção para as cotas, a renda per capita era de R\$300,00; em 2015 a per capita era de R\$1.082,00 (AMADEI, 2008).

para os cotistas, o acesso ao material didático e, mais recentemente, a criação do Restaurante Universitário, além da possibilidade em acumular a bolsa das cotas às acadêmicas são conquistas importantes. Nesta primeira década de vivência das cotas, a universidade se mostra mais democrática, mais diversa, mais popular, embora seus mecanismos de acesso e permanência, em especial a experiência da atenção ao estudante, ainda se mostre incompleta, precisando ser aperfeiçoados.

Visando pensar na fundamentação da política de assistência estudantil, é preciso compreender os modos de atenção aos estudantes organizados antes da chegada dos cotistas: uma experiência pioneira datada de 1993 e normatizada através da Ordem de Serviço OS- 04/SR1/94 - a *Bolsa Incentivo*. Segundo Alves, Paixão e Lessa (1994) em documento da UERJ intitulado “Programa de Bolsa Auxílio” a Bolsa Incentivo foi criada para estimular a permanência na Universidade, em uma conjuntura de democracia, amadurecimento institucional e de realização de concursos públicos. Estava focada nos estudantes que obtiveram isenção da taxa de inscrição no vestibular, a partir da comprovação de sua condição socioeconômica. Assim, o primeiro aluno isento de pagamento de taxa de inscrição e aprovado no vestibular, tinha acesso à bolsa de apoio para a permanência pelo período de dois anos, renovável por mais um, e recebia material didático do curso e um professor tutor, responsável pelo seu acompanhamento acadêmico pelo período de duração da bolsa.

Trata-se de uma iniciativa limitada, pois estava focada em apenas um estudante por curso, mas materializava avanços democráticos e o entendimento de que a UERJ precisava responder às demandas dos alunos empobrecidos. Neste sentido, entendemos a Bolsa Incentivo como inovação e como a primeira forma de atenção ao estudante empobrecido na UERJ; daí o seu destaque.

Como exemplo deste fato, ressaltamos que 90% dos estudantes Bolsistas Incentivo possuíam uma renda familiar entre 01 e 03 salários mínimos, 60% trabalhavam e 58% deles complementavam a renda familiar com a bolsa recebida (ALVES, PAIXÃO e LESSA, *op cit*). Associada à Bolsa Incentivo o CETREINA (Departamento de Estágios e Bolsas) contava com uma equipe formada por assistentes sociais concursadas, psiquiatra e estagiários de psicologia (supervisionados pela Faculdade) que desenvolviam os processos seletivos de estudantes e seu acompanhamento. Além disso, a mesma equipe desenvolvia projeto de acompanhamento de estudantes com dificuldades na integralização de curso.

A experiência da Bolsa Incentivo e do acompanhamento de alunos foram extintas em 1996, por uma nova reitoria que não valorizou a proposta. Assim, os estudantes que ingressaram no Programa ali permaneceram até completarem o tempo previsto como bolsistas. Há um significativo intervalo de 08 anos entre esta proposta inicial e a efetiva implementação das cotas. Essa lacuna deve ser lembrada. Durante esse tempo a UERJ não desenvolveu programas de acesso e permanência, colocando-se em lugar de atraso na formulação de políticas de atenção ao estudante. Vale destacar o protagonismo do movimento negro nestes anos, em prol da construção de políticas afirmativas.

Com a chegada dos cotistas em 2003 foi organizada uma nova estrutura de seleção deste estudante. Por meio do Proiniciar (Programa de Iniciação Acadêmica) o aluno passa a receber apoio para a permanência através da bolsa, que tem duração do tempo máximo de integralização do curso em que o aluno está matriculado, acesso à material didático, sugerido pela unidade acadêmica⁴, passe livre universitário⁵ para estudantes moradores da cidade do Rio (não é uma política estadual, logo cotistas da UERJ moradores de outras cidades fluminenses não são contemplados) e acesso a atividades acadêmicas instrumentais, culturais e oficinas. O estudante terá sua condição de cotista reavaliada segundo calendário institucional, a cada dois anos (UERJ, Manual do Cotista, 2016/01).

A construção desta infraestrutura de apoio é resultado das lutas dos estudantes, da comunidade universitária e das equipes de Serviço Social atuantes no aperfeiçoamento das cotas. Enquanto experiência profissional se pode vivenciar a competência do Serviço Social na organização de um processo seletivo de qualidade, pautado na ética, que busca o diálogo com os candidatos, apesar das limitadas condições de trabalho e da reduzida equipe técnica. A estrutura disponibilizada para estas assistentes sociais não permite, ainda, pensar no acompanhamento dos estudantes nos moldes de uma política de assistência estudantil que tenha como referência o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visto que esse supõe uma rede mais ampla de ação e o conseqüente aumento da equipe técnica.

⁴ No valor de valor de R\$182,00 por estudante, semestralmente, segundo o CAIAC em 2017.

⁵ Considerando que o estudante da UERJ, em sua esmagadora maioria, não reside no entorno universitário, esse número de passagens é insuficiente. Além disso, o Passe Livre Universitário não pode ser utilizado nos trens, metrô, barcas, em linhas municipais fora do município do RJ ou em viagens intermunicipais, segundo o sítio do Rio Card (2016). Soma-se a isso, o fato de que o passe está sempre em “xeque”, visto que os recursos destinados ao mesmo são instáveis.

Sem isso, as potencialidades que a política de assistência estudantil contém, podem não ser aprofundadas e a UERJ, pioneira nas cotas, estará atrasada por ser detentora de apoio estudantil incompleto⁶. Desta forma, se reforça a importância de que a universidade possua como norte a PNAES, Decreto 7234/2010 - de jurisdição federal - mas que pode servir de referência visto que propõe amplo escopo de ações: moradia, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, suporte ao deficiente, transportes globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Entende-se que o Serviço Social tem experiência neste campo, competência profissional e ética para a realização desta proposta, juntamente com equipes multidisciplinares (psicólogos, pedagogos e docentes). Sua ação no sentido da seleção e do acompanhamento destes estudantes é plena de possibilidades que precisam ser materializadas⁷. Estudantes devem ser também conclamados à participar da gestação e implementação de políticas que tratem de sua permanência.

Vale ressaltar que a UERJ possui aspecto *sui generis* no acompanhamento de estudantes: os cotistas já ingressam na instituição com acesso imediato à bolsa e aos demais recursos acima destacados, não necessitando se candidatarem à novo processo seletivo. Durante pesquisa sobre a experiência nacional das IFES na Assistência Estudantil, não foram encontradas ações similares. Nas outras instituições, o estudante pode ingressar como cotista, mas somente depois de matriculado e de estar frequentando o curso, poderá se candidatar à condição de bolsista (e esta solicitação pode não se concretizar, por falta de recursos, entre outros elementos). Outro aspecto inovador, é que a UERJ passou a praticar as

⁶ Frente à crise provocada pela má gestão dos Governos Cabral e Pezão, bem como pela priorização que tais governos deram a não-tributação de grandes empresas que atuam no estado do RJ, ampliando o déficit público fluminense, a UERJ passa pela maior crise de sua história. A precarização da sua infraestrutura física, o não pagamento de bolsas e salários e seu evidente desfinanciamento, se integra a um projeto nacional de ataque à universidade pública. No entanto, a UERJ resiste, reage e luta por sua existência e por seu significado social.

⁷ O Serviço Social tem sido propositivo frente à política de Assistência Estudantil. Vale destacar a materialização, em 2010, de um importante do trabalho denominado “O Serviço Social na Assistência Estudantil” elaborado por assistentes sociais das IFES da região Centro Oeste (REVISTA FONAPRACE, 2012) onde constam metas de trabalho, como revalorização da assistência estudantil, formação de equipes multiprofissionais para atuação na área, criação de espaços de controle social, realização de estudos socioeconômicos para análise da realidade e produção de indicadores sociais, e ressalta a importância do combate às experiências caracterizadas como “bolsa trabalho”, muito comuns naquele momento.

cotas e a Assistência Estudantil no Ensino Básico, através de seu Colégio de Aplicação (Lei 6434/2013), a partir de 2013.

Na UERJ as cotas e a Assistência Estudantil estão associadas, logo este é um aspecto positivo do trabalho. Cumpre destacar que a lei 5346/2008 que normatizou as cotas da UERJ em 2008, prevê a avaliação deste programa no prazo de 10 anos. Tal prazo será esgotado em 2018, o que nos leva à conclusão de que esta experiência já está sob processo de avaliação. Por isso, a UERJ está, neste momento, reunindo dados de estudos sobre as cotas e realizando seminários (o primeiro ocorrido em agosto de 2017), com finalidade avaliativa.

Sobre a avaliação das cotas o CAIAC/UERJ (2015) nos informa que de 2003 a 2015 31% das vagas da UERJ são de cotistas. Dados recentes da Sub-reitoria de graduação da UERJ também apontam que no semestre de 2016.1 contava com 9.361 alunos matriculados através do sistema de reserva de vagas. Isso significa dizer que mais de 50% dos estudantes matriculados nos cursos de graduação são/eram cotistas.

O êxito acadêmico dos mesmos – a despeito de expectativas conservadoras que marcaram a chegada deste grupo – tem sido evidenciado por estudos diversos: Amadei, (2008) e Valentim, (2012) são exemplos. A UERJ, porém, ainda prescinde de uma política de assistência estudantil organizada para acompanhar a trajetória destes estudantes, pois contraditoriamente, apesar de ser *pioneira nas cotas*, está *atrasada* na criação de uma política de efetiva atenção aos estudantes. Sendo assim, por aqui conciliamos inovação e desproteção, protagonismo e atraso.

Sobre o trabalho do Serviço Social junto às cotas e à Assistência Estudantil, ali a profissão sido chamada a desempenhar atividades de seleção socioeconômica, de modo especial. No entanto, está no horizonte da profissão e no desejo de seus profissionais a busca da realização de um trabalho que vá além das demandas imediatas. Para tanto, deve haver muito luta dos profissionais e da comunidade acadêmica.

Para além disso, neste momento, frente ao corte de gastos com a educação nacional e estadual, em particular e, diante de uma conjuntura em que, a despeito do crescimento do acesso dos mais pobres à universidade pública, o debate sobre o pagamento de mensalidades no Ensino Superior ressurgiu com força, defender a educação pública de qualidade, as cotas e a assistência estudantil como condição de permanência, são bandeiras de luta fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de desmonte, ataque e sucateamento da UERJ, defender o crescimento e a perpetuação das cotas e da assistência estudantil é resguardar o princípio da universalização da educação junto a um projeto de universidade popular que forma cidadãos pertencentes à classe trabalhadora. Por outro lado, o desmonte pelo qual atravessa a UERJ se expressa na baixa de mais de 50% (35,6 mil inscritos) pela procura do vestibular 2018, se comparado ao vestibular 2017, que contou com 80 mil inscritos. Nesta conjuntura de ataques que a UERJ tem vivenciado, a Assistência Estudantil não pode deixar de estar neste horizonte de lutas. Com isso, percebemos que existe muita luta pela frente e que devemos enfrentar, pois a UERJ vale a pena e vale a luta.

Para finalizar, ressalta-se que a presente reflexão militante é construída por uma assistente social atuante no campo da educação, que trabalhou em programa de Assistência Estudantil e que acredita nas potencialidades contidas nesta experiência. Também é construída por estudantes uerjianos que reconhecem as cotas e a Assistência Estudantil como políticas fundamentais. Neste sentido, defende-se que a UERJ não pode continuar no lugar contraditório de ser protagonista nas cotas, sem efetivar uma ação de Assistência Estudantil à altura de sua história e de seu compromisso com a educação pública. A UERJ está viva, pulsante e deve se abrir cada vez mais à condição de universidade popular, que acolhe, dialoga, se abre para receber a força e as demandas da classe trabalhadora. Como diz o movimento estudantil: a UERJ vale a pena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**, 2003. Disponível em www.cress-mg.org.br/textos/ acesso em 01/11/2004.

ALVES, L. de A., PAIXÃO, R. A. da, LESSA, S. E. do C L. Rio de Janeiro, UERJ. **Programa Bolsa Auxílio exercício 1994**. Supervisão e Redação UERJ, SRI, Cetreina, CODEN, 1995.

AMADEI, S. **Sistema de Cotas na UERJ: uma análise quantitativa dos dados de ingresso**. In: Revista Eletrônica do Vestibular. Ano 1, 2008. UERJ, DSEA. Disponível em http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=6, acesso em 23/08/2016.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**, 2011. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf, acesso em 03/07/2011

ANDIFES. **Gênero, renda e raça na universidade brasileira**. Disponível em http://www.maxpressnet.com.br/Conteudo/1,860707,Genero_renda_e_raca_na_universidade_brasileira,860707,8.htm, acesso em 20/08/2016.

ANDRES, A. **Aspectos da assistência estudantil nas Universidades brasileiras**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_4354.pdf, acesso em 02/02/2016.

BOSCHETTI, I. **Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual**. In: SANTOS, C. M. dos; LEWGOY, A. M. B. e ABREU, M. H. E.. **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Coletânea Nova de Serviço Social. RJ, Lumen Juris, 2016.

BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/249/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-inep.html>, acesso em 29/07/2016.

BRASIL, 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 13/06/2014.

BRASIL, MEC. **Censo Escolar 2015**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 01/03/2016.

BRASIL, MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica**. Disponível em <http://institutofederal.mec.gov.br/>, acesso em 01/03/2016.

BRASIL, MEC. **Ofício Circular 2/2016/ DIPES/SESU-MEC. Suspensão de novas inscrições para o Programa Bolsa Permanência**. Disponível em <http://prae.ufsc.br/files/2016/05/Of%C3%ADcio-Circular-n%C2%BA2-2016-DIPES-SESU-SEST-MEC.pdf>, acesso em 15/05/2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 28/03/2016.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1993.

LE GOFF J. **História e memória.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LESSA, S. E. do C. **A formação via PNQ e inserção produtiva dos CRAS. A reprodução empobrecia e emergencial da qualificação de trabalhadores.** In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, no. 106. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, K. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: PEREIRA, L. D. e ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social e Educação.** Coletânea nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

Revista FONAPRACE. **Histórias, memórias e múltiplos olhares.** Organização Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 25ª ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SAMPAIO, H. **O setor privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações.** In: **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 2011. Disponível em https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf, acesso em 24/04/2016, p.p 28-43.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar.** In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

UERJ. **Manual Informativo do Aluno Cotista da UERJ.** Disponível em <http://www.caiac.uerj.br/documentos/CARTA%20AO%20ALUNO%202015.pdf>, acesso em 02/07/2016.

UERJ. CAIAC. **Levantamento de cotas 2015**. Disponível em http://www.caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_inicial_2015.pdf, acesso em 09/08/2016.

UERJ. CAIAC. **Relatório de atividades 2014**. Disponível em <http://www.caiac.uerj.br/documentos/Relatorio%20Consolidado%20CAIAC%202014.pdf>, acesso em 09/08/2016.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros**. Os desacreditados e o sucesso acadêmico. Tese de Doutorado. PUC, 2012. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0811292_2012_pretextual.pdf, acesso em 02/01/2016.

EIXO 3: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A IMPLANTAÇÃO DO PNAES: UMA ANÁLISE DOS SEUS MARCOS NORMATIVOS

Gleyce Figueiredo de Lima *

INTRODUÇÃO

O presente artigo procura dissecar os mecanismos normativos e analíticos do fenômeno do processo de implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Destacamos que o processo de implantação do PNAES ocorreu em meio à expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de 2010/2011, e argumentamos que o significado social e político desse programa precisa ser mediado por esse processo. Em outras palavras, a ampliação da oferta de vagas para a educação profissional e tecnológica repercutiu no aumento de estudantes nas instituições da Rede EPT. Além disso, as mudanças realizadas no acesso a tais vagas – como a introdução da reserva de vagas para egressos dos sistemas públicos de ensino –, possibilitaram que os discentes mais empobrecidos acessassem essas instituições.

E mais: a diversificação dos cursos ministrados pelos Institutos Federais, dinamizados pelo novo desenho institucional e organização pedagógica – a denominada verticalização do ensino –, fez aumentar os cursos de educação profissional e tecnológica que requisitavam baixa escolaridade daqueles que se candidatassem às vagas. Possuíam um público alvo específico e eram concebidos para os estudantes em “situação de vulnerabilidade social”.

Denota-se que as mudanças observadas no processo de expansão da rede, quanto ao perfil do público que a acessa e sua estrutura pedagógica, sintonizavam-se às macro diretrizes do Banco Mundial para o campo educacional sugeridas aos países da periferia do capitalismo de modo que as estratégias centradas no enfrentamento à pobreza e no estímulo ao desenvolvimento econômico passaram a ser prioritárias para o BM.

Sustentamos que a implantação do PNAES nas instituições da Rede EPT, sob o contexto do processo de expansão, endossa e corrobora com as referidas diretrizes à medida que possibilita, pela mesma ação, a permanência dos estudantes mais pobres, reforçando a ideia da educação

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Doutora e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Líder do grupo de pesquisa Política Social, Estado e Sociedade.

como mecanismo de inclusão social, e ao fazê-lo, cria as condições para que estes alcancem a qualificação profissional demandada para promover o desenvolvimento do país. Portanto, o significado político do PNAES, sob o ponto de vista do capital, somente se explica por essa teia de mediações.

Para os estudantes, a implantação do PNAES significa o acesso às condições de permanecer nas instituições de ensino e coibir a sua saída precoce, no entanto a expectativa de direitos gerada pela implantação do programa choca-se com duas dimensões estruturais observadas em seu processo de institucionalização da Rede EPT.

A primeira dimensão diz respeito aos fundamentos do programa. Do modo como foi concebido, o PNAES é a representação concreta da focalização das políticas sociais. Ou seja: em face da retração do aporte de recursos públicos para o financiamento da política, vende-se o discurso de que o gasto público deve ser eficiente e direcionado àqueles que mais necessitam. Assim, a concepção do programa sob a ótica focal contraria o princípio constitucional básico que advoga a educação como um direito universal, associado às condições de permanência dos estudantes.

A segunda dimensão está intrinsecamente relacionada à primeira e se refere ao financiamento do programa. Na análise dos documentos que regulam o PNAES, vimos que a questão do financiamento não é definida com clareza, não são estabelecidos os referenciais para composição do orçamento e não há a determinação de percentuais mínimos para a sua composição. Na prática, as instituições da Rede EPT ficam à espera das dotações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação sem quaisquer garantias quanto à continuidade das ações de atenção aos estudantes. Mediante essa dupla dimensão, o estudo teórico realizado adquire mais relevância. Ele expressa a síntese do processo de implantação do PNAES no bem como as suas tendências predominantes. Situaremos os seus parâmetros normativos.

1 ASPECTOS POLÍTICOS E NORMATIVOS DO PNAES

A Portaria Ministerial Nº 39/2007, como instrumento normativo, não citava em seus artigos e incisos as unidades de ensino que, à época, compunham a Rede EPT¹, dirigindo-se, especificamente, às universidades públicas federais. O dispositivo em questão, instituído no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, criou o PNAES direcionado

¹ A atual configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

ao atendimento das condições de permanência estudantil dos discentes de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior e estabeleceu as áreas de atuação da política conforme ratifica o enunciado:

Art. 2º - O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III- transporte;

IV- assistência à saúde;

V- inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche e

IX - apoio pedagógico (BRASIL/MEC, 2007:01).

Para a execução das linhas de ação indicadas, as IFES estavam incumbidas de articular a democratização do acesso ao ensino superior público e de sua permanência vinculada às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais ações deveriam oportunizar igualdade de condições para melhorar o desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão. Entretanto, essa democratização da permanência comparece no texto atrelada à noção de que os estudantes mais pauperizados deveriam ser prioritários no atendimento oferecido pelo PNAES:

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio. (BRASIL/MEC 2007: 01)

Para os Institutos Federais, que se preparavam para a adesão ao projeto de expansão e reestruturação da Rede EPT, a Portaria normativa Nº 39/2007 atingia, no sentido da cobertura do atendimento realizado, somente aos discentes matriculados no ensino de graduação. O Decreto Nº 6.095,

de 24 de abril de 2007², equiparou os institutos federais às universidades, como instituições responsáveis pela oferta de ensino superior público. No entanto, a portaria ministerial é clara ao não referir-se aos IFs, ou, à época, às instituições que se agregariam para a adesão ao Plano de Expansão da Rede EPT³.

Passados pouco mais de dois anos, ocorreu a publicação do Decreto Nº 7.234/2010, um novo marco regulatório para o PNAES, instituído pelo Governo Lula na gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação. Esse parâmetro normativo buscou atribuir ao programa garantias institucionais em substituição à portaria anteriormente citada. A publicação desse decreto produziu um efeito corretivo mediante as insuficiências da Portaria Nº 39/2007/MEC e se constituiu como balizador normativo para a criação de programas e ações de assistência estudantil nas IFES.

Todavia, esta decisão presidencial não constituiu-se na forma de um projeto de lei que tivesse possibilitado a ampliação do debate por todos os sujeitos políticos atingidos por essa normatização. O Decreto Nº 7.234/2010 produziu poucos avanços sobre as fragilidades institucionais verificadas na Portaria Nº 39/2007, que permaneceram inalteradas⁴. A análise crítica precisa ser realizada para que se possa avançar na construção de uma política nacional solidamente estabelecida, tanto em relação às discussões nacionais, que vinham sendo realizadas acerca desta política no âmbito do FONAPRACE, quanto em relação ao movimento estudantil. Para elucidar as discussões e debates ocorridos entre 2007/2010, iremos confrontar dois documentos de referência nacional: o Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Decreto Nº 7.234/2010.

Nesse ponto, faz-se necessário retomar as discussões em torno do Plano Nacional de Assistência Estudantil protagonizadas pelo FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis) e que resultaram na elaboração e na publicação desse plano pela ANDIFES em 2008. As

² O Decreto Nº 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse ato normativo, pôs as instituições da Rede EPT em outro patamar e produziu o adensamento da ch amada “diferenciação para cima”

³ Como mencionado em outro momento deste texto, a Rede EPT, de acordo com a Chamada Pública MEC/SETEC Nº 002/2007, foi composta pelas seguintes instituições: os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

⁴ A diferença mais significativa se observa na ampliação do decreto para o atendimento aos Institutos Federais, o que significa a modificação do público alvo para o PNAES. Antes este era direcionado aos discentes do ensino de graduação presencial e, agora, essa ampliação passa a atingir os estudantes da educação básica.

diferenças entre os três documentos citados podem ser melhor apreendidas na indicação de alguns aspectos centrais que demarcam a concepção e a estrutura operativa do PNAES, conforme tabela indicativa abaixo:

Tabela 1 - Quadro Comparativo dos Documentos Referenciais do PNAES

Portaria MEC N° 39/2007	Política Nacional de Assistência Estudantil (2008)	Decreto PNAES N° 7.234/2010
Finalidade: Política de assistência estudantil considerada central para a estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais e regionais.	Finalidade: A assistência é vista como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES uma questão de investimento para que se garantam recursos para a sua execução.	Finalidade: Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
Áreas de Atuação Compreende ações a serem desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.	Áreas de Atuação São áreas de atuação da política de assistência estudantil: migração/moradia, alimentação, manutenção e trabalho, meios de transporte, saúde, acesso à biblioteca, acesso à cultura, ao esporte e lazer, conhecimento básico de informática, domínio de língua estrangeira, e movimentos sociais.	Áreas de Atuação As ações de assistência estudantil do PNAES devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia, 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.
Critérios para inclusão discente Atendimento aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos.	Critérios para inclusão discente Não define critérios de inclusão discente e aponta a necessidade de realização de estudos do perfil socioeconômico dos estudantes e a criação de um sistema de avaliação das ações de assistência estudantil realizadas.	Critérios para inclusão discente Atendimento prioritário aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um 1 ½ salário mínimo.

<p>Financiamento Não define percentuais, indica que as ações dependerão da dotação orçamentária anual consignadas ao MEC e aponta ao executivo a compatibilização do número de estudantes beneficiários a estas dotações.</p>	<p>Financiamento Criação do Fundo Nacional de Assistência Estudantil, cujo valor seria equivalente a 10% do orçamento anual de Outros Custeios e Capitais (OCC) das IFES. A expectativa projetada era que, no segundo semestre de 2007, esse valor já equivalesse a 5% do orçamento de OCC das IFES.</p>	<p>Financiamento Recursos do PNAES repassados às IFES condicionadas à dotação orçamentária consignadas ao MEC. Não há definição de percentuais.</p>
---	--	---

Fonte: elaborada pela autora com base nos seguintes documentos: Portaria N° 39/2007/MEC, Plano Nacional de Assistência Estudantil/ ANDIFES/2008 e Decreto Presidencial N° 7.234/2010.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil produziu o delineamento da política social voltada para o atendimento das expressões da “*questão social*” que se manifestam no interior das instituições federais de ensino superior. Nessa direção, tal plano é antecedido por um estudo do perfil socioeconômico e cultural dos discentes das IFES, do ponto de vista metodológico e operacional. O plano estabelece os principais traços da política, ao ordenar áreas estratégicas de atuação da assistência estudantil. Além disso, nesse documento, são tecidos alguns apontamentos sobre o financiamento, uma vez que previa a destinação de 10% do Orçamento Anual de Outros Custeios e Capitais (OCC) para financiar os programas e ações e a criação de um Fundo Nacional de Assistência Estudantil, o que atribuiria maior capilaridade institucional à política. O Decreto N° 7.234/2010, ao contrário, é omissivo e vago quanto à questão do financiamento do PNAES e do seu ordenamento orçamentário. No texto, esse é mencionado de modo impreciso no Art. 3º, inciso 2º; há uma menção inexata sobre essa questão: “*os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de ensino superior que deverão implementar seus programas de assistência estudantil*” (BRASIL, 2007:01).

Outra crítica igualmente importante diz respeito à lassidão institucional que o decreto em questão provoca. Explica-se: embora os debates entre movimento estudantil e instituições de ensino estivessem

sendo realizados, no sentido de convergir para uma lei federal que alcançasse a complexidade das questões relacionadas à expansão das IFES e à ampliação do quantitativo de estudantes nelas matriculados; ao revés, o que ocorreu foi a publicação de um decreto presidencial que apenas atribuiu contornos gerais ao PNAES, que não discute o financiamento do programa, tampouco estabelece patamares iniciais para que os recursos sejam transferidos às IFES. Em síntese, o Decreto, ao dispor sobre as áreas estratégicas para a elaboração das ações de assistência estudantil, incorporou parcialmente os estudos e levantamentos antes realizados e publicados pela ANDIFES e imprimiu no texto normativo o empobrecimento das demandas discentes relacionadas às condições estruturais de permanência, conforme demonstra o quadro comparativo da tabela.

Os Institutos Federais foram alcançados pelo Decreto N° 7.234/2010 da seguinte forma: *“Art. 4° 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”* (BRASIL, 2010). Trata-se da única menção aos IFs em todo o documento, o qual aponta a equiparação entre estas instituições e as universidades federais. Entretanto, embora seja necessário reconhecer a relevância desta legislação para uma política social tão frágil institucionalmente, o Decreto N° 7.234/2010 passou ao largo das necessidades e especificidades das instituições da Rede EPT, uma vez que não distingue estrutura e modalidades do ensino que configuram a atuação dessas instituições (educação profissional de nível médio, Educação de Jovens e Adultos, ensino superior e ensino de pós- graduação) tampouco, indica as singularidades quanto ao perfil etário e socioeconômico de seus estudantes.

É importante ressaltar que as instituições da Rede EPT, por meio do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) tomaram a iniciativa de propor um parâmetro normativo específico. Conforme o registro da reunião do Grupo de Trabalho (GT) “Assistência Estudantil do CONIF”, ocorrida de 11 a 13 de junho de 2013 na cidade de Goiânia – GO, mediante a convocação do presidente desse conselho, as instituições da Rede EPT haviam iniciado um processo de discussão do Decreto N° 7.234/2010 desde dezembro de 2010. Na ocasião, realizou-se o I Seminário Nacional sobre a Construção de Diretrizes para Assistência Estudantil na Rede EPCT, que aconteceu em Fortaleza/CE. O encaminhamento final desse seminário foi o comprometimento das instituições participantes em

criar um decreto específico para a Rede Federal de EPCT e conceber diretrizes operacionais nacionais.

No ano de 2011, esse Grupo de Trabalho Nacional de Assistência Estudantil elaborou a minuta de um novo decreto, e os encontros regionais para a discussão do PNAES ocorreram nos estados da região sul e no estado de Alagoas. Nesse processo, ocorreram dois eventos que repercutiram diretamente nas discussões que vinham sendo empreendidas: 1) publicação da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012⁵, sucedida pela publicação do Decreto Nº 7824 de 11 de outubro de 2012⁶; e a publicação do Acórdão Nº 506, em 13 de março de 2013.

O primeiro evento incidiu diretamente sobre as condições de acesso dos estudantes às Instituições da Rede EPT. Por essa normatização, foi instituído um conjunto de ações para o ingresso discente. Reproduzimos abaixo os aspectos que influenciaram diretamente o conformação do perfil dos estudantes:

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

- 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

- 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: 01)

O segundo evento consistiu na divulgação, no mês de março de 2013, do Acórdão Nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU), que recomenda à SETEC/MEC que realize planos, juntamente aos Institutos Federais, para melhorar a estrutura e a expansão da Rede EPT. A decisão

⁵ A Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

⁶ O Decreto Nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 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.

foi baseada no Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, realizado pelo mesmo órgão, que apontou a situação da evasão e retenção de estudantes, carência de docentes, falta de infraestrutura e de apoio ao desenvolvimento da pesquisa e extensão.

Quanto à política de assistência estudantil de modo específico, o relatório (em consonância ao Acórdão) relaciona o fenômeno da evasão escolar, especialmente no caso dos estudantes mais pobres, às insuficiências da implantação do PNAES nos IFs. Nesse sentido, o relatório faz menção à existência do PNAES como estratégia de superação da evasão motivada pelas condições de vida dos discentes mais pauperizados.

O documento aponta a metodologia utilizada para a definição do público alvo da atenção do PNAES como um dos maiores problemas para a sua efetivação visto que:

Os critérios de elegibilidade previstos no Decreto 7.234/2010, contudo, se apresentam como muito abrangentes. O limite de 1,5 salário -mínimo é bastante amplo uma vez que percentual substancial da população brasileira, estimado em 77%, usando dados da PNAD de 2007, vivia em famílias com renda de até esse valor. Essa situação faz com que os Institutos Federais tenham dificuldade de atender toda a demanda. Conforme manifestação do Reitor do Instituto Federal de Minas Gerais, *“as medidas adotadas enfrentam dificuldades de implantação, pois os programas de auxílio contam com recursos do Programa de Assistência Estudantil, os quais são insuficientes para atender toda a demanda”*. (Tribunal de Contas da União, 2012: 24)

A partir dessa avaliação, no Acórdão N° 506/2013, os Ministérios do Tribunal de Contas da União recomendam que a SETEC/MEC, em conjunto com os Institutos Federais, construa metodologias para a *“análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão”* (Tribunal de Contas da União, 2013:01).

Em abril de 2013, na 31ª Reunião Ordinária do CONIF, os conselheiros deliberaram que o Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil junto às Câmaras Técnicas de ensino, pesquisa e extensão, seus fóruns específicos e os gestores de assistência estudantil do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e do Instituto Federal Sul Rio-grandense (IFSul)

seriam os responsáveis pela sistematização das discussões nacionais sobre a política de assistência estudantil e deveriam convergir para a elaboração da minuta de um decreto específico do PNAES para a Rede EPT.

O Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil elaborou um documento unificando as discussões nacionais realizadas. A metodologia de trabalho aplicada convergiu para a proposta da política baseada em alguns pontos, a saber: 1) definição da política de assistência estudantil, 2) público da política, 3) princípios da assistência estudantil, 4) a assistência estudantil na perspectiva multidisciplinar, 5) articulação das linhas de ação da assistência estudantil com o ensino, a pesquisa e a extensão e 6) diretrizes para a política. O documento sistematizado e apresentado ao CONIF oferecia duas alternativas para a equação do problema: a modificação do Decreto N° 7.234/2010, de modo que este passasse a atender as particularidades da Rede EPT, e a minuta de um novo decreto, o Decreto PNAES da Rede EPT.

A segunda opção foi a alternativa deliberada pelo CONIF que, em 09 de maio de 2014, apresentou ao Ministro da Educação (Henrique Paim, à época) a minuta do Decreto PNAES para a REDE EPT, que dispõe sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destacamos na tabela abaixo as alterações e continuidades dessa proposta de texto normativo em relação ao Decreto N° 7.234/2010.

Tabela 2- Quadro Analítico da Minuta do Decreto PNAES EPTC

Minuta PNAES EPTC	
Alterações (Decreto N° 7.234/2010)	Continuidades (Decreto N° 7.234/2010)
Finalidade da política de assistência estudantil: ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica de estudantes da Rede EPCT, prioritariamente daqueles em vulnerabilidade social. (PNAES/ EPTC)	Critério de seleção dos estudantes: Serão atendidos no âmbito da PNAES-EPCT, prioritariamente, estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, conforme dotação orçamentária
Público alvo: estudantes regularmente matriculados em qualquer dos cursos ministrados pela instituição.	Manutenção das linha de ação: As linhas de ações da Assistência Estudantil da PNAES-EPCT deverão ser fomentadas nas áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde biopsicos social; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - desporto e lazer; VIII - apoio aos estudantes -pais; IX - apoio didático- pedagógico; X - atendimento aos estudantes com necessidades de educação especial. (Com exceção do item VII)

<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a prioridade do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas do estudante, visando sua formação integral, sua permanência e êxito; - o incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à assistência estudantil. 	<p>Manutenção da transferência de renda:</p> <p>As ações de assistência estudantil previstas poderão ser executadas por meio de repasse financeiro direto aos estudantes, mediante critérios e prioridades estabelecidos nos programas da Instituição.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implementar as condições de permanência e êxito, no percurso formativo dos estudantes, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e territoriais; - consolidar o apoio à formação acadêmica integral; III - promover a inclusão social pela educação, articulada com as demais políticas setoriais. 	<p>Indefinição quanto ao financiamento das ações:</p> <p>As despesas da PNAES-EPCT correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente</p>
<p>Veda a exigência de contrapartidas aos estudantes: É vedada a exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social, conforme art. 4o, caput, garantida a equidade no processo de formação dos estudantes.</p>	

Fonte: elaborada pela autora com base nos seguintes documentos: Minuta de Decreto para a PNAES EPTC/2013 e Decreto Nº 7.234/2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assinalamos que a minuta analisada contém avanços quando comparada à normatização anterior de referência (Decreto Nº 7.234/2010). Esses avanços são observados, principalmente, quanto aos aspectos ideais da política de assistência estudantil – concepção, princípios e objetivos. Não observamos os mesmos avanços ao examinarmos os procedimentos operacionais previstos para a política, bem como a discriminação das suas formas de financiamento. Embora intensas discussões tenham ocorrido, a política de assistência estudantil, por essa proposta de documento, permanece sem clareza quanto às fontes de financiamento, ordenamento orçamentário e distribuição dos recursos.

Ademais, a afirmação da transferência de renda (repasse financeiro) como modalidade legitimada para a execução das ações de

assistência estudantil prevista para os estudantes considerados vulneráveis, mantém estruturalmente o modo como o PNAES tem sido executado desde o ano de 2010: privilegiando a transferência de renda como linha de ação predominante no âmbito da política de assistência estudantil. As indicações acerca da minuta do PNAES da Rede EPTC são apenas especulativas, pois, uma vez apresentado o documento ao MEC, este não avançou para a sua publicação e institucionalização⁷.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. Secretaria Especial de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 7.234/2010 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**.

BRASIL. **Ofício Circular nº 21 de 10/02/2011**, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2011.

BRASIL. **Ofício Circular nº 42 de 03/05/2011**, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2011.

CISLAGHI, J.F. & SILVA, M. T. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência**. Revista Ser Social, Brasília, v.14, n.31, p.489-512, jul/dez.2012.

⁷ A minuta do Decreto PNAES da Rede EPTC foi apresentada ao MEC em maio de 2013, portanto no primeiro governo da Presidenta Dilma Rousseff. Naquela conjuntura, o CONIF não conseguiu reunir as condições políticas necessárias para fazer com que esse decreto fosse publicado pela então presidenta. Um fator que pode explicar essa questão foi a priorização dada ao PRONATEC em seu governo de modo que este programa era um dos expoentes de sua propaganda de gestão.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de Educação Profissional do Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Campinas: vol. 26, n.92, p.1087- 1113, Especial – Outubro de 2005.

OTRANTO, C.R. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs: Rio de Janeiro, Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p.89-110.**

A POLÍTICA DE COTAS E OS NOVOS DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS SÃO GONÇALO DO AMARANTE

Carina Lilian Fernandes Pinheiro *

INTRODUÇÃO

A política de cotas para ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio somente foi estabelecida legalmente no Brasil a partir da lei de nº 12.711, sancionada em 22 de agosto de 2012.

Essa lei, regulamentada pelo decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, e pela Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação – MEC – também chamada de “lei das cotas”, ainda é bastante polêmica e divide muitas opiniões no Brasil todo.

Além disso, possui uma série de dificuldades atreladas a sua efetiva implementação e para concretização dos seus objetivos, especialmente para os profissionais de Serviço Social, os quais precisam se adaptar a essa demanda, ainda recente. Esses profissionais precisam estudar as dificuldades dos estudantes que estão sendo inseridos através dessa lei, tentar oportunizar caminhos para que eles possam ser incluídos e aceitos de fato, e, principalmente, meios e condições para que eles possam permanecer na escola.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – foi um dos pioneiros no estabelecimento de cotas, a princípio, somente para estudantes advindos da rede pública. Desde 1994, o IFRN estabelece uma reserva de 50% das vagas para candidatos aos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada através do ProITEC (anteriormente chamado ProCEFET e Pro-Técnico) e em 2004 também para Cursos Técnicos na Forma Subsequente e Cursos de Graduação.

Após a lei de cotas, em 2012, o IFRN passou a considerar, também, as cotas sociais para candidatos oriundos de famílias de baixa de renda e as cotas raciais para pretos, pardos e indígenas.

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, lotada no campus São Gonçalo do Amarante. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e especialista em Responsabilidade Social e Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade Maurício de Nassau.

Este trabalho objetiva estabelecer uma discussão e uma análise sobre a política de cotas no Brasil e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, identificando os desafios apresentados ao profissional de Serviço Social na busca pela efetivação dos direitos dos estudantes incluídos por essa política, mais especificamente no campus São Gonçalo do Amarante.

Além disso, analisar e traçar novos caminhos para o enfrentamento das dificuldades de inclusão e permanência dos estudantes inseridos no campus São Gonçalo através da política de cotas.

1 A POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL E NO IFRN

A política de cotas já existe no Brasil há bastante tempo. A primeira lei criada nesse sentido data de 1968, a lei nº 5.465, que dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, ficou mais conhecida como “Lei do Boi” por beneficiar os filhos dos grandes proprietários rurais.

Essa lei foi revogada em 1985, mas a partir dessa lei até os dias de hoje foram criados vários tipos de cotas no Brasil: cotas sociais, raciais, de gênero, cotas para mulheres grávidas, idosos, pessoas com deficiência e até para pessoas obesas.

A política de cotas, atualmente considerada como política ou ação afirmativa, geralmente é criada ou adotada na tentativa de sanar diferenças e/ou desigualdades presentes da nossa sociedade, combatendo a discriminação no sentido da justiça, igualdade de direitos e proteção social.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMMA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, conceitua as ações afirmativas da seguinte forma:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentam do a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA - GEMMA, 2011).

Sejam elas criadas para amenizar desigualdades advindas da defasagem do ensino público, para minimizar as consequências do longo e carregado passado escravocrata do país, ou para proteger identidades culturais, como a dos índios, as políticas de cotas, geralmente são criadas na busca por uma sociedade mais igualitária, inclusiva e democrática.

Portanto, esse tipo de política, está intimamente ligada ao projeto ético político da profissão de Serviço Social e ao modelo de projeto societário defendido pela categoria.

Nesse trabalho, trataremos mais especificamente sobre as cotas para o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, e os novos desafios trazidos para os profissionais de Serviço Social na busca pela efetivação desse processo de inclusão que também está relacionada ao processo de democratização da educação.

A busca pela democratização da educação já vem sendo discutida e estudada há bastante tempo. Porém, muitos estudiosos criticam a maneira como essa temática está sendo pensada. Jencks não acredita que as reformas educacionais são eficazes e critica os reformadores com base em três pressupostos: a não hereditariedade da pobreza; evidências de que somente possuir um nível adequado de conhecimento não seria suficiente para a ascensão social; e a não existência de confirmação de que a educação por si só seja capaz de reduzir a desigualdade (LEAL APUD JENCKS, 2006).

Castro (2008) também aponta que existem diversos estudos que relacionam a pobreza com a baixa escolaridade e que é bastante comum a consignação da educação como um mecanismo de mobilidade social, esperando que a educação proporcione um futuro melhor ou uma remuneração maior para a população como um todo. No entanto, ela afirma que é preciso entender que essa relação é mais complexa do que se imagina e envolve diversas variáveis (como cor, sexo, região de residência, entre outras).

Nessa perspectiva, a constituição também já traz indicativos do dever do Estado para com a assistência ao educando, como forma de garantir não só o direito ao acesso, como o direito a permanência, conforme podemos observar no artigo 208, inciso VII:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Portanto, a assistência ao estudante, especialmente aqueles incluídos pela política das cotas, precisa ser integral, articulando as mais várias esferas da vida social e compreendendo as diversas dificuldades trazidas e/ou produzidas no meio escolar. De acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil:

Para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições (ANDIFES, 2007, pág. 4).

No entanto, trabalhar na concretização desses direitos, especialmente em uma sociedade capitalista, com uma política de intenso caráter neoliberal, voltada para os interesses dos detentores dos meios de produção e manutenção e reprodução das diversas expressões da questão social, não é nada fácil, e requer um esforço tremendo, especialmente diante do contexto conjuntural que estamos vivenciando no Brasil atualmente.

No que se refere a política de cotas, recentemente, em agosto desse ano, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG – através da Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, aprovou a Orientação Normativa nº 3/2016, que trata sobre o estabelecimento de orientação quanto a necessidade de aferição da veracidade de informações sobre a prestadas quando o candidato se declarar negro, pardo ou indígena, devendo ser criada uma comissão para avaliar aspectos fenotípicos dos candidatos.

A comprovação, antes feita somente pela autodeclaração do candidato, agora, segundo o MPOG, precisa levar em consideração também a aferição de aspectos fenotípicos, como se existisse um modelo para preto, pardo e indígena em uma sociedade completada misturada e miscigenada como a nossa.

O Instituto Federal do Pará – IFPA – chegou a criar padrões avaliativos, mas não foi feliz nas suas escolhas e foi duramente criticado, tanto pela comunidade acadêmica como por antropólogos, conforme matéria publicado no portal de notícias G1 em dois de setembro 2016. A matéria também apresentou o anexo do edital que previa esses padrões avaliados e que foi posteriormente retirado, abaixo o referido anexo:

Figura 1: Padrões avaliativos para os cotistas divulgados no edital do IFPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
 COMISSÃO DO CONCURSO PÚBLICO TAE 2016

Anexo IV – Padrões Avaliativos

Padrões Avaliados					
Item	Fenótipo	Descrição do Negro	Compatível		
			A1	A2	A3
1	Pele	1.1. Melanoderma - Cor Preta			
		1.2. Feoderma- cor parda			
		1.3. Leucoderma - cor Branca			
2	Nariz	2.1. Curto/largo/chato (platirrinos)			
3	Boca/dentes	3.1. Lábios grossos			
		3.2. Dentes muitos alvos e oblíquos			
		3.3. Mucosas roxas			
4	Maxilar (Prognatismo)	4.1. Prognatismo saliente a acentuado			
5	Crânio	5.1. Crânio dolicocélico < 74,9 (largo 4/5 do comp)			
6	Face	6.1. Testa estreita e comprida nas fontes			
7	Cabelo	7.1. Crespos ou encarapinhados			
8	Barba	8.1. Barba pouco abundante			
9	Arcos Zigomáticos	9.1. Proeminentes ou salientes			

Fonte: GLOBO.COM, 2016 (disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/09/apos-polemica-ifpa-retira-trecho-de-edital-sobre-aparencia-para-cotistas.html>).

Dessa forma, diante de todo esse contexto, trabalhar na concretização da inclusão integral e na permanência desses estudantes têm sido um desafio muito grande para os profissionais de Serviço Social que estão sendo cada vez mais chamados a atuar nesses espaços e nessa perspectiva dentro das instituições de ensino, até pelo compromisso ético-político intrínseco ao profissional com a igualdade e justiça social.

No IFRN, o Serviço Social tem como objetivo principal justamente dar suporte ao processo educacional e ao estudante através de

serviços e ações que visam intervir nas questões que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Daí a importância do Serviço Social se apropriar desse debate, em busca de elementos que possam contribuir para essa discussão e de novos métodos e meios de lidar com essa questão. Para que assim, possa de fato, lutar pela inclusão integral desses estudantes que estão cada vez mais ocupando os espaços educacionais.

Sobre a política de cotas no IFRN, dos 50% das vagas destinados aos candidatos oriundos da rede pública, 25% é reservada para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 57,8% (percentual referente a soma da população autodeclarados pretos, pardos e indígenas no Rio Grande do Norte de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 2: Regras para as Cotas no IFRN



Fonte: IFRN, 2012 (disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/entenda-a-lei-de-cotas-e-como-ficarao-os-processos-seletivos-do-ifrn-1>).

É importante destacar que no IFRN, o Serviço Social tem um papel fundamental, desde a participação no processo seletivo, até a inserção

e acompanhamento desses estudantes em Programas de Assistência Estudantil para possibilitar a permanência deles.

O Assistente Social do IFRN até pouco tempo trabalhava no processo de acolhida do candidato à instituição, no ato da matrícula, estabelecendo esse primeiro contato e realizando o estudo socioeconômico para identificar as principais necessidades desses estudantes, bem como conceder parecer para os candidatos que precisam comprovar que possuem renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. No entanto, recentemente houve uma mudança no processo seletivo e atualmente é feito somente um cálculo da renda per capita, por outro profissional já envolvido no processo seletivo.

Hoje, o primeiro contato do Assistente Social com esse público no Campus São Gonçalo do Amarante é por meio do processo de integração do estudante a escola. Esse processo acontece com todos os estudantes ingressantes na instituição, quando são apresentados todos os setores da escola. Nesse caso, o Serviço Social contribui apresentando suas principais atribuições e os principais programas de assistência estudantil.

Com relação a permanência desses estudantes, o Serviço Social é o responsável, em cada campus do IFRN, pelo planejamento, seleção, execução monitoramento e avaliação dos Programas de Assistência Estudantil. Além de realizar o acompanhamento dos estudantes já inseridos nos programas.

Durante o processo de avaliação socioeconômica, através do qual são selecionados os estudantes que farão parte de cada Programa, é possível se aproximar mais da realidade desses estudantes. Nesse processo são realizadas entrevistas sociais com os estudantes inscritos, e, em algumas vezes, até mesmo visitas domiciliares.

Nesse sentido, é possível perceber que quase a totalidade dos estudantes cotistas no campus São Gonçalo, inscritos nos Programas Assistência Estudantil, possuem um perfil compatível para inserção nesses Programas.

Isso porque geralmente apresentam um perfil de vulnerabilidade socioeconômica, incluídos em famílias com baixo poder aquisitivo e que possuem diversas dificuldades financeiras e sociais.

Além dessas dificuldades, o profissional de Serviço Social no campus São Gonçalo ainda tem que estar atento às dificuldades de relacionamento e de inserção social desses estudantes. Em uma comunidade escolar como a do Campus São Gonçalo do Amarante, onde estão presentes pessoas de várias realidades e classes sociais, bem como várias religiões,

etnias e raças, é extremamente suscetível ao aparecimento do bullying e discriminações de diversos tipos, inclusive às de caráter social.

Outra dificuldade bem comum apresentada por esses estudantes no campus São Gonçalo é o déficit no ensino ou no contato com as tecnologias, seja com a informática, com a internet ou com os sistemas acadêmicos utilizados no IFRN, como o SUAP, por exemplo.

Como os cotistas são oriundos de escolas públicas, em um país como o Brasil, não é novidade que esses estudantes apresentam diversas dificuldades e deficiências no ensino básico. Por isso, é um desafio para os profissionais de Serviço Social orientar, acompanhar e encaminhar para a equipe técnico pedagógica, os estudantes que não estão conseguindo acompanhar o ensino no campus São Gonçalo do Amarante. Mesmo com todas as orientações e ajuda, muitos estudantes advindos de escola pública ainda reprovam no primeiro ano na instituição.

Por isso, compreender e atuar no sentido de enfrentar essas dificuldades, tentando assistir esses estudantes, não só com um ensino de qualidade, mas com todo o apoio para a concretização do processo de inclusão, desenvolvimento integral e permanência desses estudantes, é um desafio cada vez maior para o profissional de Serviço Social.

Daí a importância do Assistente Social se aproximar desses estudantes, das suas dificuldades e demandas, bem como estar sempre se capacitando para compreender essas dificuldades e estar preparado para criar mecanismos e ações apropriadas para vencê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade desses estudantes, é compatível com uma grande parcela da sociedade brasileira, marcada por profundos processos de desigualdade no que concerne a apropriação da riqueza socialmente produzida e que vivem submetidas a precárias condições de vida e de sobrevivência, sem acesso a necessidades básicas como: alimentação, moradia, saúde e educação de qualidade, etc.

Além disso, como podemos verificar nesse trabalho, os estudantes cotistas enfrentam muitas outras dificuldades no IFRN e mais especificamente no campus São Gonçalo do Amarante. Por isso, tem se tornando um desafio cada vez maior para os profissionais de Serviço Social atuarem na identificação e no enfrentamento das dificuldades, bem como na inclusão em sentido amplo e permanência desses estudantes no campus.

Pelo que já foi exposto, podemos perceber claramente a importância de pesquisar esse tema mais a fundo, discutindo a política de cotas no Brasil, bem como dentro do IFRN, além de buscar compreender as dificuldades enfrentadas pelos Assistentes Sociais com os desafios trazidos por esses estudantes, na tentativa de encontrar caminhos para enfrentá-las.

Nesse sentido é de extrema importância o permanente estudo e capacitação dos Assistentes Sociais sobre esse assunto, ainda recente, na busca de novas estratégias e meios de compreender e vencer as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes cotistas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

BRASIL. **Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012**. 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. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei 5.465 de 03 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Orientação Normativa nº 03 de 1º de agosto de 2016**. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=54&data=02/08/2016&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

CASTRO, A. T. B. **Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas**. In: BOSCHETTI, I. et al. (org.) *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 242 – 259.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. **O que são Ações Afirmativas?** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://gemma.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

GLOBO.COM. **Após polêmica, IFPA retira trecho do edital sobre aparência para cotistas**. Publicado em 02 set 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/09/apos-polemica-ifpa-retira-trecho-de-edital-sobre-aparencia-para-cotistas.html>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

IFRN. **Entenda a Lei de Cotas e como ficarão os processos seletivos no IFRN**. Publicado em 30 julho de 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/entenda-a-lei-de-cotas-e-como-ficaram-os-processos-seletivos-do-ifrn-1>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

LEAL, M. C. **Relatório de Pesquisa: A política de assistência aos estudantes de cotas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social – UERJ, 2006.

DESAFIOS À MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Edna Maria Coimbra de Abreu *

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte de uma tese de Doutorado, que tem como objeto de estudo o exercício profissional dos/das Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, e tem como objetivo discutir acerca de alguns desafios à materialização do Projeto Ético- Político da profissão nesse espaço sócio-ocupacional.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em curso no país também tem sido apontada como um dos determinantes da ampliação inserção do serviço social na política educacional. A ação mais importante dessa expansão foi a criação dos Institutos Federais de Educação, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tendo como propósito a incorporação de setores historicamente alijados do desenvolvimento do país (INSTITUTO..., 2008, p. 23). Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, tem como objetivo “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal” (BRASIL, 2010, p. 1).

Martins (2012) indica três eixos de atuação do Serviço Social na educação: a dimensão socioeducativa, a democratização da educação e a articulação da política de educação com as demais políticas sociais. Na perspectiva do Projeto Ético-Político do Serviço Social, a articulação dialética entre essas dimensões deverá ter como propósito fortalecer as lutas pela emancipação das classes subalternas; assegurar o acesso e a permanência e contribuir para fortalecer a participação de todas as instâncias da comunidade escolar na gestão institucional, bem como promover a inter setorialidade entre as diversas políticas sociais com a educação visando o atendimento das necessidades dos estudantes.

Definiu-se como um dos objetivos da pesquisa identificar e analisar os desafios à materialização do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Mestra e Doutora em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão.

Social nos Institutos Federais de Educação. Os aspectos analisados neste artigo apoiaram-se nas seguintes técnicas de pesquisa: revisão de literatura para aprofundamento das categorias trabalho, mediação, educação e serviço social; análise documental; aplicação de questionários eletrônicos e realização de entrevistas com Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação; observação participante. Além desta introdução, o artigo possui um segundo capítulo, no qual são abordados alguns dos referidos desafios, seguido de algumas considerações finais.

1 OS DESAFIOS À MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Como totalidade histórica, o Serviço Social está em permanente e orgânica relação com a realidade social enquanto totalidade mais ampla, portanto, com os outros elementos que a compõem. Esses elementos são permeados por contradições e por se relacionarem organicamente se mediam mutuamente, daí dizer-se que tudo que existe é fruto de mediações (NETTO, 1997).

Nessa lógica, acredita-se que as dificuldades experienciadas na rotina institucional são mediações importantes para a compreensão do exercício profissional dos Assistentes Sociais, podendo se constituir desafios à materialização do Projeto Ético-Político nessa realidade. Acredita-se que os mesmos não devem ser vistos de forma isolada, todavia optou-se por sistematizá-los através de três eixos básicos: a contradição entre os princípios que orientaram a construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social e as ideias neoliberais que orientam as reformas educacionais; a correlação de forças que caracteriza as relações institucionais; e o comprometimento das condições de trabalho decorrente da “assistencialização”¹ do trabalho do Assistente Social na Educação.

¹ “Entendemos que o processo de assistencialização das políticas sociais no Brasil está pautado na forma como elas se organizam desde finais do século XX, referenciadas nas orientações dos organismos internacionais que apontam para a focalização das políticas sociais, seus programas e projetos no combate à pobreza” (MORAES, 2009, p. 96).

1.1 A contradição entre os princípios que orientaram a construção do Projeto Ético- Político do Serviço Social e as ideias neoliberais que orientam as reformas educacionais

Ao se pensar a relação entre educação e trabalho no contexto das transformações societárias entende-se que existe uma relação orgânica entre o processo de produção e de trabalho e os processos educacionais ou de formação humana e que, historicamente, as reformas educacionais brasileiras sempre estiveram articuladas aos interesses das classes dominantes. Na realidade contemporânea, as reformas educacionais e, em especial, o processo de expansão da educação profissional e tecnológica, apoiam-se na ideologia neoliberal, que requer um perfil de trabalhador adequado para atender as demandas colocadas pelos processos produtivos sustentados no modelo de acumulação flexível, cuja finalidade última é a reprodução do modo capitalista de produção.

Situando-se no âmago da disputa ideológica e política entre os projetos societários, o Projeto Ético-Político do Serviço Social fez opção pelo projeto da classe trabalhadora e definiu como teleologia máxima contribuir para a autonomia e emancipação dessa classe e como fim último a supressão desse tipo de sociedade.

A contradição entre esses princípios se evidencia no cotidiano institucional, uma vez que a força da ideologia dominante está presente em todos os espaços e orienta as práticas educacionais institucionalizadas (ou não) desde a origem da sociedade brasileira. Desse modo, um exercício profissional orientado por princípios que propõem a desmistificação e contestação dessa ideologia encontra resistências político-ideológicas durante sua efetivação.

Um primeiro aspecto a considerar é que apesar das ações afirmativas implantadas nas últimas duas décadas para democratização do acesso (como a lei de cotas raciais e sociais) e da expansão da educação profissional e tecnológica, grande parcela da população é excluída desse processo.

Na perspectiva do Projeto Ético-Político, a atuação do assistente social na política educacional visa à garantia da educação de qualidade numa perspectiva emancipatória, cujo alcance requer uma construção coletiva (CFESS, 2012). Contribuir para a ampliação e consolidação da cidadania, bem como para a autonomia dos sujeitos, como propõe o PEP, tem se constituído um desafio relevante nesse espaço sócio-ocupacional. “A política de educação é imbuída da contradição: regulação social X

transformação social” (Depoimento colhido através de questionário eletrônico) e no seu interior trava-se um permanente embate de ideias, nem sempre favoráveis à consecução dos objetivos profissionais.

Por outro lado, o agravamento da questão social decorrente da ampliação das desigualdades sociais agravou a manifestação de suas expressões nos Institutos Federais, trazendo rebatimentos diretos para a atuação profissional dos assistentes sociais. O princípio da universalidade das políticas sociais defendido pelo referido projeto profissional é colocado em xeque cotidianamente, pois a Política de Assistência Estudantil, por exemplo, é compensatória e focalizada e impõe processos seletivos que inviabilizam essa universalidade.

Afinal, “trabalhamos em meio às contradições de uma política social. Sendo assim, atender às demandas e metas institucionais impõe limites à concretização do Projeto Ético- Político” (Depoimento colhido através de questionário eletrônico). Desse modo, a busca de fundamentos teórico-metodológicos é uma estratégia necessária para compreender a realidade e as possibilidades de ação, bem como a dificuldade em desmistificar e romper os limites impostos pela cultura meritocrática.

Ainda em relação a essa questão, a falta de conhecimento ou de domínio por parte dos profissionais a respeito do projeto e dos princípios que o norteiam foi apontada como dificultadora de sua materialização nos Institutos Federais. A falta de consistência em relação a esse conhecimento e/ou domínio interfere negativamente na possibilidade de efetivar ações norteadas por eles, pois reduz a capacidade de leitura da realidade sob a ótica do PEP e a percepção das contradições e do jogo de interesses que permeiam a dinâmica institucional.

Considerando então que o desconhecimento do projeto, dos princípios que o orientam e/ou dos documentos que lhe dão sustentação figura entre os desafios à materialização do Projeto Ético-Político nos Institutos Federais de Educação e no intuito de compreender melhor essa questão no âmbito da realidade pesquisada, buscou-se apreender o nível de conhecimento desses documentos entre esses profissionais.

A maioria dos participantes possui um conhecimento superficial sobre as Diretrizes Curriculares para o Serviço Social: 58,1% apenas leram essas diretrizes, 14,3% as estudaram de forma aprofundada, 13,3% além de as estudarem, participaram de debate a respeito com a categoria e 14,3% declararam desconhecê-las. Observou-se um conhecimento mais aprofundado a respeito da Lei de Regulamentação da Profissão: 56,2% a

estudaram de forma aprofundada e 29,5% estudaram e debateram com a categoria. Também em relação ao Código de Ética o nível de conhecimento é mais amplo: 58,1% o estudaram de forma aprofundada e 28,6% o debateram com a categoria. A Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do Assistente Social, é conhecida de forma aprofundada por 33,3% dos participantes, 25,7% declararam haver debatido com a categoria. Mas é significativo o percentual dos que apenas leram, 32,4%, sobretudo, associados aos 8,6% que a desconhecem. Esse aspecto é importante na medida em que esses documentos expressam os valores e princípios que orientam a profissão.

Outro aspecto de suma importância a ser considerado nesta análise, é que o avanço do conservadorismo que está ocorrendo na sociedade e nas Ciências Sociais, está presente no interior da profissão e no seu exercício nos diversos espaços sócio-ocupacionais. Assim, na disputa entre projetos societários, nem todos os profissionais se colocam ao lado do projeto da classe trabalhadora, assim como, na disputa entre projetos profissionais, nem todos estão comprometidos com o Projeto Ético-Político considerado hegemônico.

No âmbito do exercício profissional dos assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação isso também se constitui uma realidade. O avanço do pensamento pós-moderno e do conservadorismo profissional que nele se apoia se faz presente também no cotidiano desse espaço de atuação. A esse respeito, Cardoso e Torres (2016) postulam que

a defesa dos princípios éticos da profissão, desde os seus marcos políticos e legais dos anos 1980-1990, tem sido cada vez mais desafiante e configura-se, para o projeto ético-político, como um movimento constante de ruptura com o ainda presente *ethos* tradicional e conservador entre as/os profissionais (CARDOSO; TORRES, 2016, p. 197).

Esse avanço permeia o processo de formação, a produção de conhecimento e a dimensão interventiva nas diversas áreas de atuação. Isso significa que há um permanente embate de ideias e de projetos profissionais. Essa falta de consenso pode resultar em dificuldades para planejar e/ou executar o que foi proposto pela própria equipe e/ou em ações individualizadas entre os profissionais de Serviço Social. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a maioria dos Assistentes Sociais que atuam nos

Institutos Federais tem buscado capacitação², o que pode se constituir um aspecto relevante para a instrumentalização dos mesmos na perspectiva do Projeto Ético-Político, embora não seja garantia disso.

1.2 A correlação de forças que caracteriza as relações institucionais

As instituições públicas reproduzem em seu interior as relações e as contradições que caracterizam a realidade social. Por conseguinte, faz parte da dinâmica institucional a disputa entre interesses opostos que estão articulados a projetos societários distintos em permanente disputa pelo poder hegemônico. As definições acerca das políticas públicas envolvem sujeitos e interesses diversificados e dependem da correlação de forças em determinado contexto.

Parafraseando Silva (2008), é no processo de implementação, quando ocorre a materialização da política, que os conflitos de interesses se tornam mais evidentes, pois é nesse momento que se pode perceber de forma mais clara e concreta a coerência entre a execução e as metas e objetivos propostos, e os problemas decorrentes dessa relação.

Os Institutos Federais de Educação vivenciam as contradições inerentes ao desenvolvimento da Política de Educação Profissional e Tecnológica, que está organicamente vinculada ao desenvolvimento do processo produtivo, encontrando-se no centro da disputa entre as classes pela hegemonia cultural e econômica. Dessa forma, as ações do Assistente Social (e dos demais profissionais) nesse espaço sócio-ocupacional são mediadas pela correlação de forças que configuram a dinâmica institucional e que estão relacionadas à totalidade social.

Este estudo entende que as disputas entre projetos societários e profissionais que tensionam o ambiente educacional em análise se efetivam através de relações de poder entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar/acadêmica. O enfrentamento dessas relações às vezes “impõe limites à atuação profissional, cerceando, por exemplo, a realização

² Segundo os dados da pesquisa, 96,12% dos Assistentes Sociais já cursaram ou estão cursando alguma pós- graduação. Desses, 56,31% possuem algum tipo de Especialização e 33% já concluíram Mestrado. 94,3% participaram de eventos como congressos, seminários, encontros, nos últimos cinco anos. Entre esses, 45,6% o fizeram com apresentação de trabalho. Outro dado relevante é que 49,5% dos participantes afirmaram ter produzido algum trabalho científico durante o mesmo período, o que inclui dissertações de mestrado.

de ações de cunho socioeducativo” (Depoimento colhido através de questionário eletrônico).

Entre as questões levantadas em torno da mediação da correlação de forças para a atuação do Assistente Social, destacam-se: a falta de conhecimento, principalmente por parte dos gestores, das possibilidades de atuação do assistente social pode incidir negativamente sobre a execução de projetos que coloquem em xeque os interesses dominantes na instituição; o individualismo e a exacerbação dos preconceitos, características marcantes do mundo contemporâneo, são determinantes das relações que se estabelecem na comunidade escolar/acadêmica, repercutindo na articulação interprofissional em nível técnico e político; a política interna, que não deve ser dissociada da questão política e ideológica em nível mais amplo, também é apontada como uma mediação ao exercício profissional; o posicionamento dos gestores em relação à educação e ao papel do Serviço Social nessa área, entre outros, pode cercear a atuação profissional ou favorecer a autonomia profissional.

Alguns limites são impostos à condução do trabalho do assistente social pelas relações de trabalho que se estabelecem dentro da instituição, que são permeadas pelos conflitos de interesses que caracterizam as instituições, possibilitando uma relativa autonomia aos assistentes sociais. Assim, se os interesses hegemônicos nessa correlação de forças não são os mesmos defendidos por esse profissional, podem interferir negativamente nas suas possibilidades de atuação. Embora os profissionais, por exemplo, tenham como propósito agilizar todos os processos para que os estudantes acessem os programas e serviços que fazem parte da assistência estudantil, não são eles que tomam as decisões finais para a liberação dos recursos orçamentários e financeiros que garantem esse acesso.

Ainda na esfera da correlação de forças, identificou-se a falta de articulação com outras categorias profissionais, estudantes e/ou instituições como uma dificuldade cotidiana do exercício profissional e que pode se constituir um desafio à materialização do Projeto Ético-Político nesse espaço de atuação. Para Silveira (2007), “a potencialização da atividade política que concretiza os princípios ético-políticos profissionais coloca a necessidade de reconhecimento de sujeitos coletivos que partilhem dos mesmos princípios e das lutas históricas da profissão” (SILVEIRA, 2007, p 21). Ou seja, no âmbito das instituições educacionais, essa articulação pode fortalecer ações que priorizem o atendimento dos interesses dos estudantes e na perspectiva de uma educação emancipadora.

Dentre os maiores desafios eu coloco a dificuldade de trabalho interdisciplinar com os demais profissionais do Instituto. Tanto os colegas que atuam como técnicos diretamente junto aos estudantes (pedagogia, psicologia, principalmente) quanto os professores e gestores. Penso que precisamos articular mais os sujeitos que coadunam com os princípios do nosso projeto profissional e realizar mais ações em parcerias [...] (Depoimento colhido através da realização de entrevista: AS Nordeste 6).

Foram identificadas também dificuldades referentes à questão da identidade e da autonomia profissional dos assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação. As reflexões a respeito de tais questões partem do entendimento de que devem ser vistas como resultado de uma construção histórica. Dessa maneira, não se devem analisar as questões relacionadas à identidade profissional dos assistentes sociais sem considerar as condições objetivas que contribuíram para que se constituísse como tal. Diante disso, coaduna-se com a visão de Lopes de que “a identidade profissional na atualidade está referenciada no Projeto Ético-Político e nas tensões entre a cultura da assistência, a cultura do direito e a necessidade histórica de emancipação de classes na sociedade brasileira” (LOPES, 2017, p.1).

Em face do exposto, e considerando ainda as contradições que atravessam a dinâmica institucional, especialmente as relações entre os sujeitos que a constituem, as questões referentes à identidade profissional do assistente social se expressam, por exemplo, pela contradição entre demandas institucionais fundamentadas em uma imagem da profissão que predomina nesse contexto e a consciência do profissional acerca dessa identidade.

Sabendo-se que a identidade profissional é resultado de uma construção histórica, entende-se que as condições objetivas que a determinam resultam em uma determinada forma de ser profissional que orienta/fundamenta sua intervenção. “A identidade define o ser” (LOPES, 2017, p.1), e o ser, resulta numa forma de pensar e agir. Com base nesse entendimento, percebe-se que questões referidas como “falta de reconhecimento e/ou de valorização profissional”, “falta de entendimento do papel do Serviço Social e de reconhecimento de sua importância no contexto escolar”, “desrespeito à autonomia do Assistente Social”, estão relacionadas ao modo como são identificadas e trabalhadas essas contradições pelos profissionais.

Nesse sentido, uma fundamentação teórico-metodológica consistente e a consciência dos determinantes da identidade profissional são muito importantes para a compreensão e superação das dificuldades referentes a essa questão. Sabe-se que o perfil do Serviço Social conservador continua em evidência na realidade brasileira e o avanço do conservadorismo tem contribuído para sua reatualização. Dessa maneira, predomina em muitos ambientes uma visão assistencialista da profissão, o que interfere na compreensão das demais dimensões do exercício profissional.

É importante destacar que as situações não ocorrem da mesma forma nas diversas realidades. A despeito de haver um eixo comum em relação a algumas atribuições e ações desenvolvidas, a forma como essas são efetivadas possui especificidades decorrentes das particularidades dos diversos Institutos. Assim, aspectos que se constituem dificuldades ou desafios em algumas unidades, em outras, influenciam de forma satisfatória o exercício profissional, fundamentando experiências e percepções diferenciadas.

1.3 A “assistencialização” do trabalho do Assistente Social na Política de Educação

O desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil tem sido colocado como a principal requisição para o Serviço Social no âmbito dos Institutos Federais de Educação. De acordo com o que se abordou até o momento, não se pode negar sua relevância para a expansão e consolidação da educação como espaço sócio-ocupacional da profissão. Além disso, a importância desse trabalho se justifica também (e principalmente) porque através dele o Assistente Social pode desempenhar a função de contribuir para o acesso dos estudantes ao direito à assistência estudantil e à educação, podendo se constituir em um mecanismo para possibilitar a participação desse profissional no processo educacional de forma ampla.

A expansão da Assistência Estudantil integra-se às ações governamentais na perspectiva de democratização do acesso à educação superior pública e como tal é “resultado de intensas lutas sociais, encabeçadas principalmente pelo movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace)”

(DUTRA; SANTOS, 2017, p. 149). A partir do que foi instituída como política pública e reconhecida como direito social.

Ciente dessas diferenças, não se pode desconsiderar que como política social pública é caracterizada pelas contradições inerentes a essas. Assim, não há uma visão única a respeito dessa política entre os profissionais que participam de sua execução. As percepções desses transitam entre a ótica do favor e do direito, da universalidade e da seletividade/focalização, do gasto necessário e do investimento, do atendimento às necessidades básicas à integralidade do atendimento.

Entretanto, o que se questiona é que a implementação do PNAES faz parte de um processo de assistencialização da educação pública, característica relevante da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que se efetiva sob a ótica neoliberal e numa perspectiva de “inclusão” social. A ênfase à Assistência Estudantil no contexto educacional referenda-se nessa ótica e o “viés assistencial tende a legitimar-se como estratégia necessária para o combate à pobreza no âmbito da política de educação, em detrimento da perspectiva de afirmação e ampliação dos direitos sociais” (MORES & LIMA, 2011, p.1).

A Política de Assistência Estudantil é focalizada e seletiva, o que impõe a realização de processos seletivos e de monitoramento que geram uma quantidade excessiva de trabalho administrativo/burocrático que ocupa tempo demais dos profissionais, dificultando o envolvimento dos mesmos com outras ações também necessárias nesse espaço sócio-ocupacional. E ainda, esse excesso de atividades exige uma preocupação diária com a efetivação dos programas e serviços que constituem a assistência estudantil e com a questão imediata da pobreza em detrimento de pensar os seus determinantes, o que repercute nas possibilidades de materialização do projeto ético-político da profissão. A vivência cotidiana desses conflitos evidencia que o excesso de atividades decorrente da implementação do PNAES está contribuindo para a precarização do trabalho dos assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação e, conseqüentemente, interferindo nas possibilidades de materialização do Projeto Ético-Político. O depoimento a seguir expressa bem a percepção dessa questão:

Encontro como principal obstáculo planejar meu tempo de trabalho para ações além da execução, ou seja, hoje estou muito ligada a operacionalização das atividades relacionadas ao processo de assistência estudantil no IF e suas vertentes, que após 2011 cresceu assustadoramente, e fico limitada

às ações de pesquisa e gerenciamento dos serviços sociais (Depoimento obtido através de questionário eletrônico).

Para pensar as condições de trabalho dos assistentes sociais nessa realidade é importante considerar que as mudanças no mundo do trabalho repercutem nas condições objetivas de desenvolvimento das diversas profissões. No caso do Serviço Social nos Institutos Federais, há um processo de precarização dessas condições, causado principalmente pela assistencialização da educação, intensificada com a implementação do PNAES.

Desse modo, o comprometimento das condições de trabalho é identificado como uma dificuldade à materialização do Projeto Ético-Político da profissão. A maior dificuldade está relacionada à insuficiência de recursos humanos para dar conta da acirrada ampliação do volume de trabalho decorrente dessa assistencialização. Entre os participantes da pesquisa, 50,5% consideram que as condições de trabalho em termos de recursos humanos é insatisfatória e 9,5% as veem como inadequadas, ou seja, 60% desses Assistentes Sociais não estão satisfeitos com a relação recursos humanos X demanda de trabalho. O excesso de demandas para um número insuficiente de profissionais resulta na ampliação do atendimento emergencial, o que leva ao imediatismo e dificulta o planejamento de ações sistemáticas e a elaboração e execução de projetos.

Outras dificuldades foram apontadas no âmbito das condições de trabalho: falta de instrumentais eficientes para alcance do público da assistência estudantil; inexistência de local adequado para atendimento individualizado e que atenda as necessidades de sigilo profissional; sobrecarga de trabalho dificulta o afastamento para capacitação profissional; dificuldade de articulação na equipe profissional para execução de projetos sociais; a falta de planejamento das ações em nível institucional repercute nas ações das diversas profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios à de materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social nos Institutos Federais de Educação demonstrou que esses se inserem no cerne da contradição entre os princípios que nortearam a construção desse projeto profissional e os princípios da ideologia neoliberal que orienta as reformas educacionais, portanto, estão sujeitos às mediações das condições objetivas e subjetivas de trabalho, o que inclui a correlação de forças que caracteriza o jogo de interesses

no espaço institucional e o comprometimento das condições de trabalho resultante do processo de “assistencialização” da educação pública.

Em relação a esse último aspecto, há um impasse entre a percepção das possibilidades de atuação dos assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional e as condições objetivas para realizá-las. Essa situação é bastante preocupante, pois tem como consequência o imediatismo das ações profissionais, o que, entre outras coisas, compromete o desenvolvimento de outras ações e interfere na disponibilidade de tempo para investir na qualificação do trabalho.

Por outro lado, destaca-se que a capacitação profissional permanente é uma mediação fundamental para uma atuação coerente com os princípios éticos nos Institutos Federais de Educação e tem sido buscada pelos profissionais que atuam nesses espaços. Revisitar continuamente os fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos contribui para a construção de uma forma de ser profissional coerente com o projeto profissional. Desse modo, pode instrumentalizar os profissionais para tentar superar os desafios cotidianos, podendo contribuir para a compreensão das contradições e da correlação de forças que caracterizam o espaço institucional e propor ações que busquem a superação dos limites que são postos no dia a dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.

CARDOSO, P. F. G.; TORRES, A. A. **Rupturas, desafios e luta por emancipação:** a ética profissional no Serviço Social brasileiro. In: SILVA, M. L. de O. e (Org.). *Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.* São Paulo: Cortez, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília – DF, 2012.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares:** a disputa de concepções. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n.94, p. 148- 181, jan./mar. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.
Concepção e Diretrizes. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

LOPES, J. B. **Fundamentos histórico conceituais do mercado profissional de trabalho da (o) assistente social no Brasil, na particularidade do Maranhão:** trabalho e mercado de trabalho; estado e política social; intervenção e identidade profissional. Participação em Mesa Redonda no Encontro Estadual de Assistentes Sociais do Maranhão. São Luís – MA: maio de 2017.

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

MORAES, M. R. **O processo de assistencialização das políticas sociais e o serviço social.** Dissertação [Mestrado em Serviço Social]. Rio de Janeiro: UFRJ/ESS/ Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, 2009.

MORAES, M. R.; LIMA, G. F. **Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo:** marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis-SC, abril de 2011.

NETTO, J. P. **Relendo a teoria marxista da história.** HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais do IV Seminário Nacional. 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa06.rtf>. Acesso em: 16 jan de 2015.

SILVA, M. O. S. **Avaliação de políticas e programas sociais:** uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In SILVA, M. O. da S. e [et al.]. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza, 2008.

SILVEIRA, J. I. **Experiência histórica e cotidiano no trabalho.** Revista Inscrita, Brasília - CFESS: ano 7, n.10, 2007.

INDICATIVOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS ÍFET'S¹ A PARTIR DOS REVESSES NO MUNDO DO TRABALHO

Lígia da Nóbrega Fernandes *

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira **

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX, o trabalho na sua forma assalariada é atravessado pela concepção da exploração, alienação e precarização conjugado à necessidade da autorrealização do capital.

Em nome disso foi sendo criadas estratégias que, em última análise, corroboraram com a ampliação do mais-valor, mas por outro contribuíram para o declínio das relações e precarização das condições de trabalho, a exemplo do binômio taylorista-fordista que, mesmo *jubilados* por Frederick Taylor e Henry Ford como saídas *modernas* de racionalização dos processos de trabalho, subordinaram pela via do controle do tempo e dos movimentos o modo de produzir e organizar o trabalho.

Sucumbidos pelo processo histórico de esgotamento e crise estrutural do capital a partir dos anos de 1970, o fenômeno taylorista-fordista representa apenas uma fase do domínio do capital sobre o trabalho e, mesmo que suplantada pela não resposta satisfatória ao processo de acumulação, sua lógica de controle do tempo, gestos e movimentos, perdura e adentra o século XXI, agora, sob a égide da reestruturação produtiva e do neoliberalismo que (re) instauram além desses elementos; a flexibilidade, a instabilidade, a polivalência, a descartabilidade nos processos de trabalho, mas sem perder de vista a lucratividade e o mais-valor necessário ao capital.

Mediados pelos “rumores” da crise fiscal do Estado, pela consequente instauração da *era* dos serviços e da tecno-ciência, esses reverses no mundo do

* Docente do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Roraima -UERR, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima -IFRR (Campus Boa Vista), doutoranda do Programa de Pós -graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Franca-SP onde é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Área de Educação- GEPESSE e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Serviço Social-GEFORMSS.

** Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós -Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Franca-SP; Líder do GEFORMSS-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social, credenciando no CNPq.

¹ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

trabalho agrava-se frente à tendencial necessidade de acumulação capitalista, exaurindo e *sombreando* contrarrespostas e a força motriz da classe trabalhadora que se acua diante do *fantasmagórico* subemprego, desemprego e da força de trabalho excedente e descartável para o capital.

Não se isenta disso, os/as assistentes sociais que em face da tentativa de esvaziamento e focalização das políticas sociais sentem também os reveses do mundo do trabalho em todos os espaços sócio-ocupacionais, sendo a via da precarização das suas condições de trabalho na educação profissional e tecnológica, indicativo premente da faceta capitalista contemporânea.

É sobre o enlace dos reveses do mundo do trabalho com a política de educação e o trabalho profissional dos assistentes sociais na educação profissional e tecnológica que a presente reflexão versará.

1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA E SUPORTE DO CAPITAL E AS REGRESSÕES NO TRABALHO

A partir dos anos de 1970 instaura-se nas economias cêntricas a crise de acumulação do capital que incidiu na necessidade de reorganização de seu ciclo reprodutivo. A plausível justificativa para essa reorganização encontra-se na estagnação e queda tendencial das taxas de lucro do capital, incitadas pelo esgotamento do padrão taylorista-fordista e do pacto keynesiano, que durante um longo período alavancou a empregabilidade e o consumo.

Com os sinais de esgotamento dessa tríade, a resposta mais entusiástica do capital para recuperação de sua crise e hegemonia acumulativa é, sem dúvida, a reestruturação produtiva ancorada na inovação tecnológica e nas novas formas de organização, processos, gerenciamento e consumo da força de trabalho, como salienta Batista (2011, p. 13):

A ofensiva do capital à crise de acumulação que se instaurou no início da década de 1970 levou o mundo a um processo de reestruturação capitalista. Ao responder a essa crise o capital tomou atitudes capazes de mudar radicalmente a história do capitalismo. Emergiu, a partir de então, um processo de reestruturação produtiva, que se apoia nas inovações tecnológicas e em novos dispositivos organizacionais.

A reestruturação produtiva inaugura a recomposição da ideologia taylorista-fordista no que tange a controlabilidade do trabalho e sua

submissão, pois para além de resgatar a ideia de controle de tempos-movimento no trabalho, coloca em voga a flexibilização, a polivalência, a “cooperação” e a instabilidade nas relações de trabalho como parâmetro-guia para tentar garantir a recuperação da lucratividade capitalista. Soma-se a isso a busca desenfreada para aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e serviços a partir da redução de custos.

Esse conjunto de mudanças no lastro da reestruturação produtiva incide diretamente sobre a força de trabalho na medida em que contribui para alavancar a precarização que é motivada pela constante necessidade de reduzir e/ou flexibilizar direitos trabalhistas, intensificar jornadas de trabalho, diminuir o quantitativo das contratações, parcializar tarefas, rebaixar os salários, plurifuncionalizar os trabalhadores.

Antunes (2009, p. 77-78), sobre isso ressalta:

[...] As formas mais estáveis de emprego, herdadas do fordismo, foram desmontadas e substituídas pelas formas flexibilizadas, terceirizadas, do que resultou um mundo do trabalho totalmente desregulamentado, um desemprego maciço, além da implantação de reformas legislativas nas relações entre capital e trabalho [...].

Essa degradação pela via da precarização do e no trabalho também se realiza pela via subjetiva, dado aos intermináveis medos e as constantes ameaças individuais e coletivas da perda do trabalho, uma vez que o trabalho estável torna-se acuado diante do exército de reserva de plantão e sobranse para o capital e uma *mercadoria descartada* a ser usada para os processos de maximização e reprodução do capital.

Hirata (2011, p. 16), ao tratar um dos aspectos da degradação do trabalho, de forma veemente enfatiza que:

O trabalho precário conduz à intensificação do trabalho, porque há uma ameaça sobre os trabalhadores estáveis dos que estão desempregados e que procuram trabalho, e estão dispostos, de certa forma, a aceitar condições salariais e condições de trabalho mais difíceis e mais penosas. Ao mesmo tempo, essa intensificação é também o resultado das novas formas de organização do trabalho e da produção. Trata-se de organizações flexíveis do trabalho e da produção, essenciais para a própria reprodução do sistema de trabalho e de emprego no momento atual.

Além disso, há também nessa nova forma de organizar e pensar o trabalho, a captura subjetiva dos trabalhadores, sobretudo para adesão,

envolvimento, aceitação voluntária e passiva aos processos de trabalho agora dominado, em escala planetária, pelos valores ideológicos da reestruturação produtiva e sua flexibilidade.

Essa subordinação mercantil plena é identificada por Engels ao falar sobre o fenômeno da concorrência mercantilizada na contratação da classe trabalhadora. Sobre isso o autor se pronuncia:

[...] o operário é, de direito e de fato, um escravo da classe proprietária, da burguesia; é seu escravo a ponto de ser vendido como uma mercadoria e, tal como uma mercadoria, seu preço aumenta e diminui. Se a procura por operários cresce, seu preço sobe; se diminui, seu preço cai; e se a procura cai a ponto de um certo número de operários não ser vendável, eles ficam como que *em estoques* [...]. (ENGELS, 2010, p. 121).

A concorrência assim é visualizada por Engels (2010, p. 117) como a “expressão mais completa da guerra de todos contra todos” onde “cada um constitui um obstáculo para o outro” sendo por isso a necessidade de se eliminar aqueles que tentem tomar seu lugar.

Reacende-se nesse processo, com todo vigor, além da subordinação subjetiva, formal e intelectual do trabalho (ALVES, 2005, p. 30), as formas indelévels da alienação e/ou estranhamento que são do domínio próprio da acumulação e da nova materialidade capitalista contemporânea.

Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo por parte dos trabalhadores, que devem assumir o projeto do capital. Procura -se uma forma daquilo que chamei de envolvimento manipulatório levado ao limite [...], em que o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo seus fundamentos exclusivos. Trata-se de uma forma de alienação ou estranhamento (*Entfremdung*) que, diferenciando-se do despotismo fordista, leva a uma interiorização ainda mais profunda do ideário do capital, avançando no processo de expropriação do *savoir-faire* do trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 188).

Esvai-se paulatinamente nesse contexto os princípios de solidariedade e de luta coletiva, sobreposta pela exacerbação da individualidade, o que não significa o desaparecimento dos conflitos de classe e de suas reivindicações, mesmo diante dos atuais recuos políticos-organizativos frente à coercitiva investida do capital contra o trabalho,

aspecto que pode afirmar apenas a liberdade superficial-legalista da forma capitalista, como acentua Duarte (2013, p. 172):

Do ponto de vista puramente formal, isto é, perante a lei, o trabalhador é um cidadão livre, que pode escolher onde trabalhar e o tipo de trabalho que quer realizar. Ele é proprietário de sua força de trabalho e pode vendê-la a quem quiser. Mas a realidade é outra, pois ele precisa de dinheiro para sobreviver e, para isso, precisa encontrar um capitalista que queira comprar sua atividade.

A raiz causal desses elementos se explica na *avalanche* da crise capitalista que para revigorar suas taxas acumulativas *soterra* qualquer tentativa de contrarresposta. Não é à toa que de forma *vil* e planejada, o capital busca a realização do seu mais-valor que hegemonicamente se realiza na ordem do capital, através da exploração da compra e venda da força de trabalho, supressão dos direitos dos trabalhadores e de suas condições materiais de existência.

São essas as concepções que a partir da década de 1970 passam a nortear em escala planetária o mundo da produção e do trabalho dos países de capitalismo avançado e tardio diante de uma iminente crise estrutural que face ao excesso de produção não encontra fluxos de consumo equitativo para proporcionar níveis elevados e ideais que alavanquem a acumulação de capitais.

Obviamente que essa situação vivenciada pelo mundo do trabalho em nível mundial vai expirar diretamente nos projetos educacionais que se adaptam para atender a “novo-velha” ordem capitalista, como também nos diferentes espaços sócio-ocupacionais e profissões, não isentando dessa forma os assistentes sociais que trabalham nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia enquanto parte da Rede de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

2 O SERVIÇO SOCIAL NA VIA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

Na dinâmica societária, a educação não pode ser entendida de forma uníssona, somente como espaço voltado para a educação bancária. Nos diferentes processos sócio- históricos ela exerce impulsos fundamentais para consolidação do ciclo de acumulação e reprodução capitalista . Neste sentido,

historicamente a educação sedimenta valores, concepções e comportamentos para as diferentes classes sociais cuja premissa central é fortalecer uma ordem societária hegemônica e reprodutora de relações de exploração.

Não é à toa por isso, que os projetos educacionais, em sintonia com os valores da reprodução e manutenção da ordem do capital, precisam ser norteados por princípios ídeo-políticos com intencionalidades díspares em relação à difusão do conhecimento e comportamento que se deseja estabelecer para os diferentes interlocutores. Tonet (2016, p. 174), ao falar sobre o objetivo, difusão e apropriação do conhecimento a que as classes sociais se apropriam e têm acesso, reconhece claramente a intencionalidade das formas educativas:

O acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista. Não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar.

Essa constatação não é apenas uma formalidade casuística no “império” do capital, mas também expressão da dominação burguesa que para manter-se em curso e ascensão permanente, precisa ser capaz de estrategicamente produzir uma pedagogia adaptada aos padrões do modo de produção capitalista que, além de reforçar a extração do mais-valor, consiga produzir processos de apassivamentos na classe trabalhadora mediante o domínio e determinação de conteúdos educacionais de caráter ídeo-políticos da ordem econômico-social.

Não é sem reservas, que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira² tem um “boom” vertiginoso nos anos 2000, especialmente a partir de 2002 através - mas

² Essa Rede é composta hoje pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II.

não apenas³ - dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nas gestões presidenciais dos governos Lula (2003–2011) e Dilma (2011 a 12/05/2016) enquanto tentativa de massificar o ensino técnico com roupagem de “democratização” do ensino, mas atravessado de forte apelo populista bem como estratégia de manutenção presidencial e de “agrado” aos setores hegemônico e patronal da burguesia brasileira, como líderes governamentais como prefeitos, deputados, senadores, segmentos industriais, do comércio, agronegócio, etc., tendo em vista que a instauração e/ou ampliação de uma escola técnica movimenta, imprime visibilidade e/ou influência política-econômica para diferentes agentes que se envolve direta ou indiretamente na sua implementação.

A proposta de expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica brasileira é desenhada ainda em 2007 no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, configurando a partir daí a previsão para “ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos”.

A proposta contida no PDE de 2007 esboçava não apenas a expansão estrutural da Rede, mas também o incremento de contratações de pessoal, ou seja, de recursos humanos (corpo docente e técnico-administrativos) paralisados entre os anos de 1995 a 1998, dado também à estagnação instaurada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos. Foi deflagrado o maior processo

³ Referimos-nos aqui a todo sistema “S”, formado pelo “[...] conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”, bem como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat). O Sistema “S”, principalmente por seu caráter de racionalização -instrumentalização da formação para o trabalho, além de financiado pelo governo recebe contribuições patronais da indústria, do comércio e do agronegócio brasileiro. Para ter ideia do montante recebido pelo Sistema, somente no ano de 2016 a Receita Federal repassou para as 9 entidades do Sistema, o montante de 16 bilhões de reais. Disponíveis em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> e <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-%C3%A9-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>>. Acessos em 12 de set. de 2017.

de expansão da rede. Um dado simples dá a dimensão do que tem sido feito na educação profissional. De 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no País, pouco mais de uma por ano. De 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos (BRASIL, 2007, p. 31).

Há que chamar atenção para o fato de que as unidades preexistentes comportavam apenas 140 unidades no geral, localizadas nas regiões centrais das diferentes unidades federativas. Com a expansão da Rede há a tendência de interiorização das unidades educacionais do ensino tecnológico.

Isso até certo ponto deixa demonstrar a opção política e programática da Política Educacional brasileira, cuja ideia central é o investimento no ensino por competência, voltado para o desenvolvimento de capacidades instrumentais em que sua base norteadora é a exigência da inteligência prático-instrumental que possibilite a maior racionalização no uso do tempo-movimento do trabalho, o que de certa forma volta a atualizar em grande medida as premissas taylorista- fordista - dos anos de 1970 - do controle nos processos de trabalho.

Capitaneado pelo discurso ideológico da empregabilidade imediata, - mas com alta “dosagem” neoliberal - de forma entusiástica, a formação profissional e tecnológica é visualizada e defendida como saída idealizada para o combate ao desemprego, o que “seduz” grande parte dos estudantes, que capturados pela lógica capitalista e pela possibilidade de certa ascensão sócio-material, internalizam a formação profissional e tecnológica enquanto resolução de seus problemas, que se sabe, está nucleada na apropriação privada dos meios de produção e na forma de exploração do trabalhado assalariado.

De qualquer forma, a ampliação das estruturas no ensino técnico-tecnológico, a territorialização de unidades nos interiores dos municípios, a ampliação de matrículas, a Lei⁴ N° 12.711 de 29 de agosto de 2012 - que estabelece para estudantes advindos do ensino público, 50% de cotas -

⁴ Dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei reserva para “cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Nessa reserva de vagas é dada prioridade “aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário -mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”.

reacende esperanças, sobretudo através dos IFET's, do ingresso estudantil empobrecido na educação pública.

Ao ser modificado o sistema de acesso à educação, ingressa no âmbito dos IFET's estudantes com trajetórias educacionais, familiares e econômicas com perversos níveis de desigualdades sociais, havendo neste sentido, significativa alteração no perfil dos ingressantes, que passam a requerer apoio para a permanência estudantil nos IFET's, com vista à terminalidade dos cursos, possibilidade visualizada no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, aprovado pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que prevê através da implementação de dez áreas de ações estratégicas, intervenções para minimizar os efeitos das desigualdades sociais dos educandos, através de Programas de: "I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação".

As expressões de desigualdades dos estudantes que ingressam nos IFET's não se expressam apenas nos níveis de empobrecimento, mas de forma multifatorial. As ausências precárias do acesso aos serviços básicos para tratamento de saúde e/ou medicamentos, a violência doméstica familiar, as diferentes formas de violação de direitos, o uso abusivo de drogas lícitas e/ou ilícitas, o desemprego/subemprego estrutural, a vitimização de estudantes pelo machismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, racismo, transfobia, etc.- dentro ou fora do espaço educacional -, a falta de acesso à justiça gratuita, o baixo desempenho educacional, os conflitos relacionais docente-discente e/ou discente-discente, etc., constituem conjuntamente dentro do IFET, problemáticas e expressões da "Questão Social" contemporânea que requisitam profissionais especializados para empreender ações; não no sentido de suprimir a pobreza, mas de moverem intervenções qualificadas que possibilitem dar respostas às necessidades sócio-educacionais dos estudantes, pois se reconhece que a raiz das desigualdades enfrentadas pelos mesmos está nucleada nas contradições capital x trabalho, na atual crise de acumulação, ou seja, em uma totalidade sócio-histórica multiforme, antagonica, dialética e complexa:

Nenhuma ação profissional (e não só dos assistentes sociais) su primirá a pobreza e a desigualdade da ordem do capital. Mas seus níveis e padrões podem variar e esta variação é absolutamente significativa – e sobre ela pode incidir a ação profissional. Incidência que porta as possibilidades

da intervenção que justifica e legitima o Serviço Social. O conhecimento desses limites e dessas possibilidades fornece a base para ultrapassar o *messianismo*, que pretende atribuir à profissão poderes redentores, e o *fatalismo*, que condena ao burocratismo formalista. (PAULO NETTO, 2007, p. 166).

Não se pode esquecer, que mesmo tendo um significado social na estrutura institucional dos IFET's, e tendo, do ponto de vista da relação contratual, melhor condição frente ao conjunto de trabalhadores em geral e, de assistentes sociais que têm contratos firmados através de pregões eletrônicos, de forma subcontratada, terceirizada, etc.; lançamos a hipótese de que o trabalho dos assistentes sociais no interior dos IFET's pode estar em via de precarização. Isso pode se dá devido a inúmeros fatores, se destacando entre eles:

a) Limitações, principalmente devido à correlação de forças junto aos setores hegemônicos, do conjunto CFESS/CRESS em regulamentar a equivalência entre o número de usuários potencialmente a serem atendidos e o número quantitativo de assistentes sociais disponíveis nas instituições sociais, aspecto que pode ser “chave” potencializadora da precarização do trabalho, dado que há no Brasil, inúmeras instituições sociais como os IFET's que contêm números gigantescos de estudantes enquanto demanda espontânea a ser atendida, - principalmente nas regiões metropolitanas dos grandes centros -, mas por outro lado quadro limitado quadro de assistentes sociais para lhe fazer frente.

b) Fragilidade nas condições éticas e técnicas do exercício profissional tendo em vista que a expansão das unidades dos IFET's de forma muitas vezes aligeiradas, pode não prever condições estruturais condignas com o trabalho profissional conforme preconiza a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética Profissional e a Resolução do Conselho Federal de Serviço Social que dispõe como devem ser as condições éticas e técnicas do exercício profissional dos assistentes sociais, elementos que se tornarem “detonadores” de *stress*, “acuamento” e preocupações laborais temporárias e/ou permanentes;

c) Exigência de profissionais cada vez mais polivalentes, multifuncionais, com foco no trabalho por resultados e com perfis de liderança que muito se assemelham às empresas econômicas;

d) Aumento de cobrança para maior domínio dos processos técnico-operativos em detrimento da dimensão formativa, investigativa, teórico-metodológica e ético-política, tendenciando a levar à atividade profissional a mera burocratização;

e) Ampliação da direcionalidade/controle/domínio do processo de trabalho dos profissionais por parte de suas chefias imediatas e equipes multiprofissionais;

f) Possibilidade de restauração de práticas neoconservadoras diante da não possibilidade de enfrentar as correlações de forças políticas e os crescentes autoritarismos institucionais das instâncias hierárquicas;

g) Intensificação do trabalho frente aos cortes orçamentários educacionais que diante da crise, do desemprego estrutural e complexificação das desigualdades, amplia a fileira por solicitação de apoio/assistência estudantil no interior dos IFET's, direcionando a ação profissional cada vez mais para focalização, elemento que também amplia a necessidade de maior nível de debruço sobre os critérios de elegibilidade das seleções socioeconômicas que cotidianamente e/ou periodicamente os profissionais realizam;

h) Possibilidade, diante de todas essas limitações, de restauração de práticas de *assistencialização* da pobreza e de (re) ascensão das marcas identitárias da política de assistência estudantil historicamente configurada na linha da naturalização da realidade social e da ajuda humanitária/benemerência.

Todos esses elementos quando conjugados podem incitar na real e objetiva precarização do trabalho profissional nos IFET's, precarização que não está ancorada apenas nas condições estruturais, ético-técnica do trabalho, mas, além disso, se vinculam aos desgastes psíquicos, emocionais, relacionais e situacionais das condições de atendimentos aos estudantes e das relações de poder que cotidianamente atravessam o processo de trabalho institucionalizado dos profissionais nos IFET's, o que pode contribuir, sem erro de prognóstico, na via do aprofundamento da precarização laboral dos assistentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise capitalista contemporânea não tem fronteiras ou limites. Seus desdobramentos, expressos na complexificação do desemprego estrutural, redução no provimento de políticas públicas, intensificação do trabalho, dentre outros aspectos, é um fenômeno global que atinge o conjunto dos trabalhadores.

Neste íterim, não estão isentos os assistentes sociais na qualidade de trabalhadores assalariados que labutam nos IFET's.

Enquanto parte dos trabalhadores que compõem a educação profissional e tecnológica, estes profissionais, mesmo com relações de trabalho em melhores condições - no que diz respeito à estabilidade laboral e até certo ponto salarial -, são também desafiados por um conjunto de problemas que, além de típicos do espaço educacional, dizem também respeito às formas institucionais de controle do tempo, movimentos que se apresentam nas formas de gestão e organização de seus processos de trabalhos.

Estes elementos, representantes do controle objetivo e subjetivo do labor profissional, se fazem presentes no cotidiano dos assistentes sociais dos IFET's de diversas formas, seja através da necessidade de controle cada vez mais necessário da política social educacional via focalização dos programas sociais, seja através dos tensionamentos cotidianos com usuários da política educacional, chefias imediatas, equipes de trabalho, etc., elementos que cada vez mais expõem os assistentes sociais a níveis de stress ocupacionais, rotinas cansativas de trabalho e angustias emocionais, elementos que em si demarcam que a profissão encontra-se na via da precarização do trabalho enquanto aspecto insuprimível da atual acumulação capitalista.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **O toyotismo: “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva.** In: O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 10. ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)

BATISTA, R. L. **A reestruturação produtiva e a nova ideologia da educação profissional:** adaptação e competências. In: ; NOVAES, Henrique. (Orgs.). Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI. Bauru/SP: Canal 6, Projeto Editorial Práxis, 2011.

BRASIL. **Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010.** Programa Nacional de Assistência Estudantil. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 12 de set. de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 12 de set. de 2017.

CFESS. **Código de Ética do/a assistente social.** Lei Nº 8.662/93. 10. ed. Brasília, 2012.

CFESS. **Resolução CFESS Nº 493/2006 de 21 de agosto de 2006.** Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf. Acesso em: 14 de set. de 2017.

DUARTE, N. **A formação da individualidade livre e universal.** In: A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, F. **A concorrência.** In: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. (Trad. B. A. Schumann). São Paulo: Boitempo, 2010. (Mundo do Trabalho; Coleção Marx- Engels).

HIRATA, H. **Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, Lei de Regulamentação da Profissão Nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf. Acesso em: 14 de set. de 2017.

NETTO, J. P. **Desigualdade, pobreza e Serviço Social.** In: Revista Em Pauta, Nº 19, Rio de Janeiro, UERJ, 2007.

TONET, I. **Educação contra o capital.** 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

O MUNDO DO TRABALHO E O SERVIÇO SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Maria Conceição Borges Dantas *

INTRODUÇÃO

Os desafios para compreensão e análise do mundo do trabalho são cada vez mais complexos e multifatoriais. Percebe-se que o tema trabalho tem sido preocupação de um número grande de autores, destacando entre eles os clássicos da sociologia.

Desde os primórdios da humanidade há se uma preocupação com a discussão em torno do tema trabalho. Segundo Mills (1969) para os gregos antigos o trabalho embrutece o espírito, tornava o homem incapaz para a prática da virtude. Os hebreus encaravam o trabalho como uma labuta penosa, à qual o homem estava condenado pelo pecado; é através das religiões que o trabalho será dignificado de diferentes aspectos.

De acordo com Mills (1969) no início do cristianismo o trabalho era visto como uma punição para o pecado, que também servia aos fins últimos da caridade, saúde do corpo e da alma, e para afastar os pensamentos maus provocados pelo ócio. Foi Lutero quem estabeleceu o trabalho como a base e a chave da vida.

Percebe-se também, com os economistas clássicos uma preocupação na compreensão da categoria trabalho:

A concepção de Locke, segundo a qual o trabalho foi à origem da propriedade individual e a fonte de todo valor econômico, tornou-se, depois de desenvolvida por Adam Smith, o princípio básico do sistema econômico liberal; o trabalho era agora o elemento regulador da riqueza das nações, mas era uma atividade sem alma, uma áspera justificação para a lide penosa das populações do século XIX, e para o homem econômico, cujo trabalho era motivado pelo dinheiro que ganhava. (Mills, 1969, p.235)

Será, segundo Mills (1969), durante o século XIX que começara a surgir reações contra o significado utilitarista atribuído pelos economistas

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo/Câmpus São Paulo, doutoranda do Programa de Estudos Pós -Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

clássicos, reações essas que se inspiraram na concepção entusiasta do Renascimento. A divisão do trabalho e a distribuição de seu produto, assim como o significado intrínseco do trabalho como uma atividade humana intencional, estavam em debate nessas especulações do século XIX.

Hoje, para a maioria das pessoas, o trabalho tem um caráter desagradável. Assim, é recorrente identificarmos autores que defendem o trabalho como uma atividade humana que deve possibilitar uma auto-realização para o homem. Conforme Lazzareschi (2008) o trabalho é uma ação humanizadora do próprio ser humano e que possibilita nos diferenciar de outros animais.

De acordo com Mills (1969) Marx tem uma análise detalhada do significado do trabalho para o desenvolvimento do homem, assim como das distorções desse desenvolvimento na sociedade capitalista. Assim, qualquer discussão sobre o mundo do trabalho torna imprescindível a articulação com os debates sobre a centralidade do trabalho na vida em sociedade.

1 O MUNDO DO TRABALHO E SUAS CONFIGURAÇÕES.

A consolidação do modo de produção capitalista faz com que os debates acerca das mudanças ocorridas no mundo do trabalho se adensem.

Nesse contexto a força de trabalho vira uma mercadoria, que passa a ser vendida como as demais nesse sistema de produção. Porém, a força de trabalho se diferencia das demais mercadorias, pois ela não é produzida para ser trocada, e é indissociável da pessoa que a vende.

Desta forma, o mundo do trabalho se estrutura e se modifica de acordo com as novas exigências do capitalismo para o alcance de seu objetivo: a acumulação das riquezas.

É nesse processo de constantes mudanças do mundo do trabalho, que os processos de trabalho se aprimoram e intensificam o lucro, assim como buscam pelo aumento da produtividade. O desenvolvimento dos meios de produção assim, como a alteração no modo de produzir traz impactos para o trabalhador e sua vida.

Segundo Lazzareschi (2008) até o final do século XIX os trabalhadores, em geral, tinham conhecimento da produção de todo o processo produtivo, assim como a mesma ficava sob a responsabilidade de um único trabalhador, fazendo com que as empresas fossem dependentes dos trabalhadores. Tal situação coloca a necessidade de se fragmentar e

racionalizar o trabalho, como forma de aumento da produtividade visto o crescimento de novos mercados.

(...) até o final daquele século o trabalho industrial ainda era realizado por operários profissionais, conhecedores da matéria-prima e de todas as etapas de sua transformação num produto final. Seu conhecimento advinha da experiência vivida no chão da fábrica e lhes garantia autonomia profissional. (...) A qualificação do operário é, sobretudo, indicada por seu poder de comando e decisão sobre o próprio trabalho a partir do conhecimento da totalidade do processo produtivo. (2008, p.43)

No final do século XIX, Taylor na busca pelo aumento da produtividade desenvolve uma nova forma de organização do processo de trabalho industrial. Sua “inovação” estará centrada na inserção do controle no processo de trabalho. Assim, no início do século XX, o mundo do trabalho passará por uma significativa reconfiguração.

Taylor estava preocupado em aumentar a produtividade sem a introdução de novas tecnologias, para tal realizou estudos que apontaram a racionalização das atividades como uma das estratégias para alcançar esse fim.

Além de Taylor, tem-se Ford um pouco mais tarde, buscando associar a produção em massa com o consumo em massa, como forma de acelerar o desenvolvimento econômico.

Segundo Harvey (2014) o Fordismo é uma mera extensão de tendências bem- estabelecidas. Tal perspectiva se preocupa em racionalizar o processo de trabalho associado a uma detalhada divisão do trabalho e a incorporação dos princípios da administração científica de Taylor.

O taylorismo/fordismo imprime a dissociação entre quem pensa e quem executa, a partir do momento que coloca em prática a gerência científica através da divisão acentuada do processo de trabalho. Tal modo de organização do trabalho imprime um novo modo de vida ao trabalhador do século XX.

De acordo com Harvey (2014) não há a valorização do profissional, mas sim da pessoa que saberá executar de forma correta a tarefa. A formação desses trabalhadores será de curta duração e com um viés tecnicista. Todo esse controle e segmentação reproduzem um trabalhador disciplinado e obediente.

Segundo Harvey (2014) o fordismo traz como consequências para o trabalhador: a desprofissionalização do empregado, devido à ênfase em

trabalhadores especializados¹. O trabalhador perde a noção de totalidade do processo de trabalho e tem seu trabalho reduzido a tarefas simplificadas, o que o impossibilita de desenvolver suas potencialidades no e pelo trabalho, acarretando uma grande insatisfação por parte do trabalhador. O trabalho intensifica seu caráter degradante e degradado.

Ao fim do século XX o taylorismo/fordismo dá sinais de esgotamento e crise. Apesar da necessidade de mudanças na organização do trabalho o binômio em questão deixa marcas no mundo do trabalho, que podem ser vistas ainda hoje.

A rigidez imposta pelo taylorismo/fordismo coloca obstáculos para o crescimento e expansão do capitalismo, associado à crise econômica que se configurava no início da década de 1970.

Nesse contexto, se fazem emergentes as alterações no modo de organização do mundo do trabalho. Segundo Harvey (2014) a acumulação flexível marca um confronto direto com a rigidez do fordismo. Com o fim dos anos dourados² e o auge da crise de 1973 tem-se como principais causas desse cenário: multinacionalização do capital, nova divisão internacional do trabalho, acirramento da competição internacional, crise fiscal nos países de origem do capital, aumento da inflação de forma drástica nos países ricos, fim do câmbio fixo das moedas, entre outras.

Esse contexto e a necessidade de enfrentamento da crise provocam mudanças no mundo do trabalho.

(...) Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (...) Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporários ou subcontratado. (Harvey, 2014, p. 143)

Com a flexibilização do emprego crescem as contratações temporárias e em tempo parcial. Com isso, a acumulação flexível consegue

¹ Maiores informações sobre esse debate, consultar: LAZZARESCHI, Noêmia. Sociologia do Trabalho. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008, em especial o item: as novas competências exigidas dos trabalhadores no limiar do século XXI.

² De acordo com Lazzareschi (2008) os Anos Dourados são compreendidos como o período pós -segunda Guerra Mundial marcado por uma prosperidade sem precedentes, e que considera o período de 1945 a 1973.

restabelecer o crescimento do capitalismo, atendendo de forma bem mais rápida as necessidades do mercado.

Nessa reconfiguração da organização do processo de trabalho a informação se torna essencial. O acesso ao conhecimento científico e técnico se torna imprescindível, já que este está diretamente ligado à possibilidade de “sair na frente” no mercado competitivo.

O toyotismo, como assim se intitula também a acumulação flexível, reduz as dimensões físicas das unidades produtivas devido ao desenvolvimento das redes empresarias, que conforme Castells (2016) podem ser verticais ou horizontais³. A constituição das redes será fundamental para a sobrevivência das empresas.

Além disso, o toyotismo reorganiza os níveis hierárquicos das empresas, reduzindo o número de etapas dos processos; redução dos postos de trabalho; controle da qualidade total; redução das tarefas parcelares simplificadas, processo de envolvimento de todos os trabalhadores no processo; adoção do princípio de aperfeiçoamento contínuo e produção orientada pela demanda.

Castells (2016) intitula essa reconfiguração como uma economia informacional e global, visto que a informação se configura como o próprio produto do mercado. Hoje o desenvolvimento econômico está diretamente relacionado à capacidade de países aplicarem ações a partir do conhecimento. É fundamental gerar e processar informação. Informação essa que deve estar atrelada a capacidade de inovar a partir do conhecimento.

A centralidade na informação gera a necessidade de requalificação profissional por parte do trabalhador. A inserção das novas tecnologias no processo de trabalho irá fazer surgir à necessidade de um novo trabalhador.

De acordo com Harvey (2014) essas mudanças provocam um aumento do emprego no Setor de Serviços e leva a maciças fusões e diversificações corporativas.

Nesse contexto, se exige um trabalhador competente, que tenha qualidades intelectuais, culturais e sociomotivacionais; além disso, possua capacidade de tomar decisões, participar de equipes multifatoriais; ter autonomia e responsabilidade. De acordo com Harvey (2014) o novo trabalhador deve ser adaptável, flexível e geograficamente móvel. A mão de obra deve ser qualificada e global.

Assim, segundo Lazzareschi (2008) o toyotismo como o fordismo imprime uma marca de desumanização ao processo de trabalho devido ao

³ Segundo Castells (2016) a economia global e informacional tem como um de seus pilares a construção de redes devido à dinamicidade do mercado. Essas redes podem ocorrer entre pequenas empresas se dando de forma mais horizontal ou entre grandes empresas se constituindo de forma mais vertical, buscando com isso encontrar nichos de mercado e empreendimentos cooperativos. (pgs 225-231)

sofrimento que causa à maioria dos trabalhadores, apesar do toyotismo ter suas particularidades em relação ao fordismo.

De acordo com Antunes (2014) nota-se que no Brasil a reestruturação produtiva foi um combinado de elementos herdados do fordismo com a nova pragmática da acumulação flexível, o que acarretou diversos problemas e dificuldades principalmente aos trabalhadores.

2 O SERVIÇO SOCIAL NO ATUAL CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO

De acordo com Iamamoto (2000), Raichelis (2009) para que seja possível refletir sobre o processo de trabalho do assistente social, é necessário levar em consideração que o Serviço Social, assim como demais profissões são construções históricas que ganham sentido e significado no movimento da sociedade. Além disso, é imprescindível compreender a institucionalização do Serviço Social atrelada ao processo de acirramento da questão social, tendo esta como objeto de intervenção do fazer profissional e que nesse contexto e condições, a profissão assume um lugar na divisão sócio técnica do trabalho.

A compreensão do Serviço Social como uma profissão inserida na divisão sócio técnica do trabalho é oriunda do processo de renovação⁴ do Serviço Social, que através de uma de suas vertentes, a intenção de ruptura, de acordo com Netto (2009) busca se ancorar na tradição marxista para compreender e explicar o processo societário, assim como o Serviço Social.

Segundo Iamamoto (2013) a compreensão da categoria trabalho é fundamental para as reflexões sobre o fazer profissional, uma vez que o trabalho do assistente social será entendido como:

(...)um trabalhador especializado, que vende a sua capacidade de trabalho para algumas entidades empregadoras(...), que demandam essa força de trabalho qualificada e a contratam. (...) A profissão passa a constituir-se como parte do trabalho social produzido pelo conjunto da sociedade, participando da criação e prestação de serviços que atendem a necessidades sociais. Ora o Serviço Social reproduz-se como um trabalho especializado(...) produz serviços que atendem às necessidades sociais, isto é, tem um valor de uso. (Iamamoto, 2013, p.23-24)

⁴ Bibliografia utilizada para referência Netto, J. P. Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

O trabalho do assistente social é compreendido dentro de uma relação de assalariamento, inserido na divisão sócio técnica do trabalho, que ressignifica a materialidade de sua prática profissional, uma vez que a intervenção profissional passa a ser vista como um elemento constitutivo do processo de trabalho, porém não o único, já que este será compreendido a partir de diversas variáveis.

Segundo Iamamoto (2011) é nesse contexto das relações capitalistas que o assistente social se insere no mercado de trabalho como um trabalhador assalariado. Entendido o trabalho como uma unidade contraditória, em que através dessa atividade, ao mesmo tempo em que se realizam as necessidades, também se impregna de alienação e reprodução, portanto, se faz necessário compreendê-lo dentro dessa dualidade para que ocorra a construção das mediações.

Os fundamentos do trabalho profissional são o que legitimam a profissionalidade do Serviço Social, que reconhecem o fato do Serviço Social ser uma profissão. Essa profissionalidade somente é possível na inter-relação dos processos econômicos, sociais, políticos, teóricos e culturais na dinâmica capitalista. Ou seja, a análise do Serviço Social perde concretude caso seja pensada fora do marco societário capitalista.

Resgatados os fundamentos que legitimam a ação profissional do assistente social, justifica-se como imperativa a necessidade de analisar seus processos de trabalho. Segundo Nicolau (2004), compreender processos de trabalho é olhar para os indivíduos e grupos que realizam tal trabalho, no intuito de articular os diversos elementos que dão sentido a esse processo, entre esses elementos podemos destacar: história pessoal e social dos indivíduos, compreensão do espaço onde trabalham, informações socialmente construídas sobre esse trabalho e sobre a instituição e o valor socialmente atribuído ao profissional.

De acordo com Iamamoto (2013) pensar o Serviço Social a partir da categoria processos de trabalho, dá visibilidade ao sujeito profissional possibilitando que se decifre particularidades e especificadas que compõem o processo de trabalho do assistente social. Colocar o sujeito que realiza o trabalho em foco possibilita problematizar e apresentar os elementos sociais, culturais, políticos e econômicos em que estes sujeitos estão imersos.

Conforme já apontado à reestruturação produtiva altera o mundo do trabalho, tem-se uma redução do emprego industrial, e em comparação um aumento do emprego nos setores de serviços. Tal dado faz relação

direta com o trabalho do assistente social, uma vez que, ainda nosso maior empregador é o Estado, e nossa atuação se dá nos setores de serviços.

Segundo Simões (2012) em 2016 74,6% dos profissionais de Serviço Social se encontravam inseridos no Setor Público havendo uma prevalência ainda do regime estatutário com 64% dos profissionais, porém com um destaque entre 1996 e 2006 para o crescimento no Setor Público do trabalho sem registro em carteira que subiu de 6% para 20%, o que indica os reflexos da reestruturação do mundo do trabalho também ao alcance do Serviço Social.

De acordo com Dieese (2015)⁵ o número de assistentes sociais mais que dobrou no período de 2004 para 2013. Em 2004 eram 96.535 profissionais de Serviço Social; em 2013 esse número chegou aos 204.747, o que ratifica a tendência de crescimento dos empregos nos setores de serviços apontada pelos autores.

Quanto à distribuição geográfica desses profissionais, há uma ênfase para os dados de 2013 que demonstram uma desconcentração geográfica desse trabalhador. De 2004 para 2013 reduziram-se de 48,8% para 36,4% os assistentes sociais localizados na região sudeste, e em contrapartida houve um crescimento na região nordeste que passou de 17,4% para 29,5%, o que deixa em evidência a exigência de um novo perfil profissional, que seja adaptável geograficamente.

Na atual conjuntura do mundo do trabalho para o Serviço Social, está posto uma contradição no exercício de seu fazer profissional, ao mesmo tempo em que, para o exercício do cargo de assistente social é exigido um profissional qualificado, já que o assistente social tem sido conclamado a atuar nas diversas políticas públicas, em geral compondo equipes multiprofissionais; tem seu processo de trabalho ainda marcado pela fragmentação de suas atividades, que são organizadas e reduzidas a tarefas simples e tecnicistas, que coadunam com a exigência de um trabalho especializado, nos termos de Lazzareschi (2008), o que de certa forma tem causado uma “desprofissionalização” do assistente social em seus espaços de trabalho, marcas próprias do fordismo.

Segundo Mills (1969) a manutenção de uma divisão acentuada do trabalho tem como efeito especializar mais os indivíduos na realização de determinadas tarefas, o que acarreta o desenvolvimento de determinadas faculdades à custa de outras, e termina por estreitar todas elas. À medida que se prioriza a mecanização e a gerência centralizada, ela nivela novamente

⁵ Tal documento conta de uma pesquisa de perfil dos assistentes sociais no Brasil comparando os dados de 2004 e 2013.

os homens, tornando-os autômatos, ambos os grupos integrados pela autoridade que os faz interdependentes e limitados cada um a suas tarefas de rotina. Com isso, temos como reflexo no trabalho profissional a perda do conhecimento da totalidade do processo de trabalho, assim como a maior limitação de sua autonomia na tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível evidenciar reflexos da reestruturação do mundo do trabalho na atuação do assistente social na política de educação, lócus o qual constitui meu objeto de estudo.

A área da Educação como espaço sócio ocupacional do assistente social, não se configura como um espaço novo⁶, mas tem passado por um processo de crescimento, principalmente desde 2002, com a política de expansão da educação implementada pelo governo federal através da promulgação do decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem como objetivo: “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” (BRASIL, 2007).

Tal crescimento deve ser analisado levando em considerações condicionantes macroestruturais, que refletiram na inclusão dessa pauta na agenda de lutas do conjunto CFESS/CRESS⁷.

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é uma instituição pública de ensino (autarquia) e possui diversas modalidades de ensino, tais como: técnico integrado ao ensino médio, técnico concomitante ou subsequente, graduação tecnológica, bacharelado, licenciaturas, pós graduação strictu sensu e latu sensu, cursos rápidos abertos à comunidade, PROEJA, PROEJA FIC, Mulheres Mil e cursos em educação à distância.

⁶ O Serviço Social tem a área da Educação como um espaço sócio ocupacional desde os primórdios de sua gênese, com o surgimento das primeiras instituições empregadoras do assistente social, especificamente com a criação do Sesi, Senai e Senac ainda na década de 1940. Maiores informações sobre esse assunto consultar: IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez; CELATS, 2000.

⁷ Maiores informações sobre a direção dos debates acerca do Serviço Social na Educação feito pelo conjunto CFESS/CRESS consultar o documento: Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Acessível no site: <http://www.cfess.org.br/visualizar/livros>.

O IFSP é uma instituição que existe há mais de 100 anos e que já passou por diversas transformações. Em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada a lei nº 11.892 que criou o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. Essa lei equiparou os IFs às universidades federais consolidando as características pluricurriculares e de multicampi. Assim, se até 2008 o IFSP contava com 10 unidades, após a promulgação da lei, este vem passando por um processo de grande expansão e conta atualmente com 37 campi⁸.

Associado a essa política de expansão dos Institutos Federais prevista pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹ ocorre a promulgação da lei nº12.711 de 29 de agosto de 2012 que regula o ingresso nas universidades e institutos federais através do sistema de reserva de vagas.

É nesse espaço sócio-ocupacional que vem se constituindo uma das possibilidades de atuação do Serviço Social na Educação. Sabe-se que no IFSP é de longa data a presença do assistente social, porém esta se dava de forma tímida e sem o respaldo de uma política e/ou programa que legitimasse essa atuação. Anterior à constituição do IFSP, ainda quando o mesmo era denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) já existia a figura do assistente social que ficava num setor denominado Coordenadoria de Apoio ao Estudante, o qual já contava com recursos mínimos para “ajuda” aos estudantes.

De acordo com Silva (2015) até 2007 o IFSP contava com duas assistentes sociais; em 2008-2010 ocorre a 1ª expansão dos assistentes sociais, havendo a inserção de mais 8 profissionais. Com a promulgação do decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010 que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil se evidencia um 2º período de expansão dos profissionais de serviço social no IFSP. No período de 2011-2014 foram 28 novos profissionais contratados por meio de concurso público. Hoje, a maioria dos Câmpus do IFSP conta com pelo menos um (a) profissional de Serviço Social, que normalmente é lotado (a) na Coordenadoria Sociopedagógica, setor do Campus composto por pedagogos, psicólogos, técnico em assuntos educacionais, tradutor interprete em libras e o assistente social. Tal Setor tem por objetivo atender os alunos em suas

⁸ Informações obtidas no site: <http://www.ifsp.edu.br/>. Acesso em 28/11/2016

⁹ Maiores informações sobre o programa consultar as DIRETRIZES GERAIS PARA O REUNI. Brasília. Jul. 2007. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 01/07/2015.

diferentes demandas que estejam relacionadas á sua permanência e êxito na instituição escolar.

O fato da expansão dos profissionais de Serviço Social ser recente na instituição facilitou a organização da categoria profissional, que buscou inicialmente refletir sobre o trabalho profissional e a partir disso construir fundamentos comuns para a execução da Política de Assistência Estudantil do IFSP.

Conforme Silva (2015) desde 2012 percebe-se um movimento de organização dos assistentes sociais na instituição. Tal organização ocorria através da realização de encontros presenciais com todos os assistentes sociais, que tinham sua participação viabilizada através do pagamento de diárias por parte da Pró-Reitoria de Ensino.

O grupo de assistentes sociais buscou através dessa organização rever a regulamentação que existia no IFSP sobre a Política de Assistência Estudantil, propondo a construção de uma nova resolução que viria substituir a então Resolução 351 de 10 de junho de 2011. O resultado deste amplo trabalho de revisão deu origem às resoluções 135 e 136 de 04 de novembro de 2014 que evidenciam o esforço do grupo em personalizar o planejamento e a execução da Política de Assistência Estudantil em pilares como a democratização, equidade e direito social.

Tal processo denota o nível de qualificação exigido desse profissional, que para conseguir construir uma regulamentação despende a utilização de todo um arcabouço de conhecimentos teóricos e empíricos.

Assim, no IFSP, a principal atividade do assistente social tem sido o planejamento e a execução da política de assistência estudantil, que hoje se configura, de forma geral, como a transferência de renda para os alunos em situação de vulnerabilidade social, como forma de contribuir para sua permanência e êxito nos estudos.

Tanto o planejamento quanto à execução da política de assistência estudantil incluem ações burocratizadas e administrativas. Todo o processo de inscrição, seleção e pagamento dos auxílios contam com uma infinidade de tarefas administrativas e burocráticas que despendem tempo e energia do profissional de Serviço Social que se vê subsumido às tarefas rotineiras e tecnicistas do trabalho. Ao mesmo tempo a garantia do acesso aos auxílios impacta diretamente na permanência dos alunos no IFSP.

O atual cenário de trabalho do IFSP explicita, a meu ver, a interlocução de elementos do fordismo com o toyotismo no processo de trabalho do assistente social. Se por um lado exige-se um profissional

qualificado que tenha habilidades específicas, ao mesmo tempo impõe a esse trabalhador tarefas repetitivas e mecanizadas, mas que ainda assim, muitas vezes, requer o uso da criatividade e da flexibilidade para o enfrentamento dessas situações no cotidiano.

A intensificação do trabalho vivida pelos assistentes sociais do IFSP tem acarretado a prevalência da realização das atividades rotineiras e burocráticas, o que faz com que nossa atividade profissional especializada, em muitos momentos, seja reduzida a um processo de trabalho que se aproxima de uma esteira de produção, onde a ênfase passa a ser dada à quantidade e não qualidade da ação, prejudicando o próprio resultado do trabalho que passa a não coadunar com os objetivos das políticas públicas.

Destarte é que se faz urgente estudos aprofundados sobre o processo de trabalho do assistente social, de modo que possamos avançar no debate sobre o atual cenário do mundo do trabalho e as novas competências exigidas ao trabalhador, buscando com isso refletir sobre o processo de trabalho e a nova organização do mundo do trabalho, de modo que consigamos ampliar as possibilidades de intervenção desse profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. Revistas estudos avançados USP – vol 28. Nº 81. São Paulo mai/ago. 2014.

ANTUNES, R. **A Classe-que-vive-do-trabalho**. IN OS SENTIDOS DO TRABALHO. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. Capítulo VI. Pags 101-117.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Tradução Roneide Venancio Majer. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

DIEESE. **Quem são os assistentes sociais no Brasil?** Subseção DIEESE/CUT Nacional, maio/2015.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. **Relações Sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 24ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

LAZZARESCHI, N. **Sociologia do Trabalho**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

MILLS, W. **O Trabalho**. In A nova Classe Média (White Color). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

RAICHELIS, R. **O trabalho do assistente social na esfera estatal**. IN CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, pgs. 377-392.

SILVA, J. F. **Serviço Social e Educação em Perspectiva: Uma análise da Implementação do Programa de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cruzeiro do Sul, 2015.

SIMÕES, P. **Assistentes Sociais no Brasil** – um estudo a partir das PNADS. Rio de Janeiro, FAPERJ; E-papers, 2012. (Cap. 4 e 6).

O PERFIL DAS(DOS) ASSISTENTES SOCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: APROXIMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, AUTONOMIA PROFISSIONAL E FORMAS DE RESISTÊNCIA.

Grazielle Nayara Felício *

Maria Conceição Borges Dantas **

Michelli Aparecida Daros ***

Selma de Melo Barbosa ****

INTRODUÇÃO

O Serviço Social - enquanto profissão constitutiva das relações sociais capitalistas - é perpassado por particularidades históricas no seu processo de institucionalização e legitimação na sociedade brasileira, vivenciando uma reconstrução teórica a partir do seu significado social frente às dimensões e demandas da sociedade. Nesse sentido, embora a atuação do Serviço Social na área educacional não seja uma novidade dos tempos atuais, é no presente século que observamos um número crescente de assistentes sociais que atuam nas Universidades Federais, Institutos Federais e, ainda que em menor número, nas escolas públicas da educação básica.

No início da segunda década dos anos 2000, observamos um sensível crescimento do número de assistentes sociais concursados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As razões da ampliação dessa área de atuação para os assistentes sociais pode ser compreendida pela análise de vários fatores, entre os quais, destacamos: a expansão física e territorial dos Institutos Federais nos governos Lula e Dilma Rousseff, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 e a publicação da Lei n. 12.711/2012, que institui a

* Graduada em Serviço Social pela UNIMONTES. Mestra pela PUC-Rio. Doutoranda em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente Social no IFSP Câmpus Capivari.

** Graduada em Serviço Social pela UNESP. Mestra em Serviço Social pela PUC-SP. Doutoranda em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente Social no IFSP Câmpus São Paulo.

*** Graduada em Serviço Social pela UEL. Mestra em Serviço Social pela PUC-SP. Doutoranda em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente Social na Reitoria do IFSP.

**** Graduada em Serviço Social pela UFF. Especialista em Organização e Gestão de Políticas Sociais pela FMU. Assistente Social lotada na Reitoria da UFRJ, desde início de 2017. Antes desse período, estava lotada na Reitoria do IFSP.

reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas e estudantes com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio¹.

Para além do estudo sobre as atribuições dos assistentes sociais nos Institutos Federais, faz-se necessário conhecer o perfil destes profissionais e as possíveis mediações que podemos estabelecer entre o perfil dos profissionais e a sistematização do seu trabalho cotidiano. Os dados que analisamos neste artigo foram apresentados no Núcleo de Estudos e Pesquisa: Trabalho e Profissão (NETRAB) da PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Raichelis. Os recursos utilizados para coletar as informações sobre os assistentes sociais foram: a) extração de dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), b) informações públicas da Plataforma Lattes (CNPQ) e c) relato de experiência das autoras desse artigo que estão lotadas em diferentes câmpus do IFSP. Neste sentido, compreendemos que analisar o perfil das assistentes sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) nos possibilita identificar não apenas dados como gênero, idade e etnia, mas contribuir para a análise de possibilidades de atuação profissional ainda não exploradas nesse espaço sócio ocupacional.

1 CONHECENDO AS(OS) ASSISTENTES SOCIAIS DO IFSP: GÊNERO, ETNIA, IDADE, ORIGEM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

Atualmente, o IFSP² conta com 37 profissionais de Serviço Social. De forma geral, cada campus conta com um/uma profissional, exceto os Campus São Paulo, Salto, Sorocaba e a Reitoria possuem mais de um/uma profissional de Serviço Social. Em relação ao gênero, o grupo de profissionais de Serviço Social do IFSP é predominantemente feminino, dos 37 (trinta e sete) profissionais – 35 (trinta e cinco) são mulheres e 2 (dois) são homens.

Percebe-se que esse dado em relação ao gênero dos profissionais se aproxima dos dados das pesquisas nacionais, tanto dos resultados da pesquisa de Simões (2012) quanto dos estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Dieese (2015), que indicam uma predominância feminina na profissão, ainda que haja uma queda na participação das mulheres, conforme indicam os dados do

¹ Cabe destacar que a partir de 2016, essa Lei foi alterada e passou a reservar vagas para estudantes com deficiência.

² O IFSP é composto por 36 câmpus situados no estado de São Paulo.

Dieese (2015), que revelam que de 2004 para 2013 passou de 84,2% para 77,9% a participação das mulheres na profissão.

Em relação a idade dos profissionais, essa está centralizada nas faixas etárias de 30 a 49 anos, o que representa 78% dos assistentes sociais do IFSP. A faixa de 20 a 29 anos representa 16% e as faixas de 40 a 49 e 60 anos ou mais representam 3%, respectivamente. No que diz respeito à faixa etária, as pesquisas de Simões (2012) e Dieese (2015) trazem informações que coadunam com o perfil dos assistentes sociais do IFSP. Simões (2012) aponta que 20% dos profissionais têm até 29 anos e o Dieese (2015) indica que a idade média dos profissionais em 2013 é de 38,9 anos, demonstrando que a predominância da faixa etária dos assistentes sociais é acima de 30 anos até 64 anos.

Os dados sobre etnia indicam uma prevalência de brancos: dos 37 profissionais - 25 se autodeclararam brancas/brancos, representando 68%; 9 pardas/pardos (24%) e 2 negras/negros (5%). Nesse quesito, havia um cadastro de uma/um profissional que não constava a informação (3%). O cenário identificado no IFSP se aproxima da pesquisa de Simões (2012), que apresenta os seguintes dados de etnia sobre a categoria profissional: 68% são brancos; 25% são pardos e 5% são negros. Tanto os dados gerais, como do IFSP demonstram ainda uma baixa participação das/dos negras/negros nas profissões de nível superior, mesmo considerando a pesquisa da Dieese que aponta um crescimento da participação das/dos negras/negros na profissão de 2004 para 2013.

A maioria das/dos profissionais do IFSP tem entre 2 e 6 (76%) anos de instituição, o que reforça o perfil jovem dos profissionais, que no caso do IFSP só pode ser compreendido se considerarmos o período de expansão da instituição que ocorre a partir de 2010, marcado pela lei de criação dos Institutos Federais em 2008 e a promulgação do decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, marcos que estão intimamente ligados a expansão dos profissionais de Serviço Social na instituição após 2010. Cabe destacar que apenas 8% possui de 1 a 2 anos de IFSP, 5% de 6 a 8 anos, 8% de 8 a 10 anos e apenas 3% acima de 10 anos. Em relação ao tempo de instituição, a pesquisa do Dieese aponta que em 2013, 53% dos profissionais estavam empregados no mínimo por 3 anos.

O ano de formação da maioria dos profissionais ocorreu na década de 2000 reforçando a marca de um perfil jovens de profissionais. Das 37 profissionais; 1 se formou na década de 1980 (3%), 3 na década de

1990 (8%), 27 na década de 2000 (73) e 5 na década de 2010 (3%) e de 1 profissional não conseguimos a informação (3%).

No que diz respeito à instituição de formação, tem-se um equilíbrio entre os/as profissionais que se formaram em instituições públicas e privadas, apesar de uma pequena prevalência para as instituições públicas. Dos/as 37 profissionais, 20 se formaram em instituições públicas (54%), 14 em instituições privadas (38%) e 3 em instituições confessionais (8%).

Entre as instituições públicas temos um destaque para a Unesp/Franca que conta com 10 profissionais formados; Universidade Federal Fluminense que tem 3 profissionais formados e Universidade Estadual de Londrina com 2 profissionais formados. Nas instituições privadas pode-se destacar a Faculdade Paulista de Serviço Social com 2 profissionais formados e o Centro Universitário Barão de Mauá com 2 profissionais formados. Dentre as confessionais temos 2 profissionais formados pela PUC/SP.

Um dado que achamos importante apresentar é referente à continuidade da formação dos/as assistentes sociais do IFSP. De forma geral, temos um grupo em permanente processo de formação continuada e que se mantém em qualificação. Acreditamos que tal característica traz impactos para o exercício do trabalho profissional. Importante destacar que a busca pela qualificação também está atrelada ao Plano de Cargos e Carreiras, uma vez que a obtenção dessas qualificações trazem um aumento nos rendimentos dos profissionais, evidenciando a importância do debate entre trabalho e profissão ocorrerem de forma articulada. Dos 37 profissionais, 1 tem doutorado concluído (1%), 6 estão cursando doutorado (10%), 14 tem mestrado concluído (23%), 9 estão cursando mestrado (15%), 29 tem especialização concluída (47%), 1 cursando especialização (2%) e 1 profissional sem formação em nível de pós graduação (2%).

2 PROCESSO DE TRABALHO E AUTONOMIA PROFISSIONAL: RELATOS INICIAIS

As/Os assistentes sociais no IFSP têm como locais de lotação e exercício: os Câmpus e Reitoria. Nos Câmpus desenvolvem seu trabalho na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) que conta além do assistente social com o pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais, intérprete em libras e assistente de administração, em quase todos os casos. De acordo com a Resolução do Conselho Superior do IFSP n.º 138 de 04 de novembro de 2014, a Coordenadoria Sociopedagógica é composta por

uma equipe multidisciplinar de ação interdisciplinar, na qual a partir da integração de profissionais de diferentes áreas há a atuação, “concomitante e simultânea, a partir de uma articulação de seus saberes com o intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino- aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância” (IFSP, 2014). Assim, o principal trabalho da CSP é atender os alunos nas necessidades e demandas que estejam diretamente relacionadas à sua inserção, permanência e êxito na instituição.

Nesse sentido, em relação ao processo de trabalho do assistente social nos Campus³, destaca-se que no Câmpus Capivari o trabalho do assistente social está ligado às intervenções de aspectos das expressões da questão social que permeiam o processo educativo. Tem como o principal carro chefe das intervenções a Política de Assistência Estudantil e seu processo de gestão e execução, desde a discussão do projeto, elaboração de edital, seleção dos discentes, elaboração de listas de pagamentos e acompanhamento social dos estudantes, seja através de orientações, entrevistas bem como participação nos conselhos pedagógicos.

Entretanto, além da assistência estudantil, o Serviço Social no Câmpus Capivari possui relação com a extensão e com a pesquisa. Já foram orientados (com bolsistas) projetos relacionados aos Direitos Humanos e a Adolescência, bem como há a articulação com outros projetos desenvolvidos no câmpus, geralmente aqueles que se relacionam com temáticas de inclusão e diversidade. Ainda, comumente, o Serviço Social, em parceria com outros profissionais, desenvolve rodas de conversa para discutir temas conjunturais, como gênero, política, diversidade, movimento estudantil, entre outros. A partir dessas rodas de conversa o profissional de Serviço Social tem participado dos processos de mobilização social, já que a partir desses espaços tem sido possível a constituição de movimentos sociais no câmpus, como um Coletivo Feminista, Grêmio Estudantil e Centros Acadêmicos.

Pensando na articulação ensino, pesquisa e extensão, o Serviço Social no câmpus Capivari também compõe a Equipe da Formação Continuada de Professores, o Núcleo de Atendimento a Pessoas com

³ Cabe destacar que os processos de trabalho dos profissionais apresentados aqui estarão pautados na vivência do cotidiano profissional das autoras do artigo. Entretanto, é importante ressaltar que o cotidiano de trabalho, apesar das suas especificidades, costuma ser similar nos outros câmpus da instituição.

Necessidades Educacionais Específicas e o Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Juventude, além de compor comissões temáticas que discutem, por exemplo, Permanência e Êxito na instituição.

Diante disso, no que diz respeito à escolha do conteúdo do trabalho que será executado, destaca-se que o conteúdo do trabalho a ser desenvolvido é definido pela própria profissional, considerando as atividades inerentes à profissão. Todavia, muitas vezes os conteúdos são tratados e definidos/decididos em reuniões de equipe, conforme as demandas postas ao setor. Demandas estas que nem sempre se correlacionam com o fazer profissional do Serviço Social, mas são estabelecidas com base no princípio de cooperação entre as profissionais. Já em relação a quantidade e ao ritmo impresso no trabalho, a quantidade de trabalho é demanda institucional, todavia o ritmo a ser impresso no trabalho é decidido pela profissional. Entretanto, muitas vezes esse ritmo é delimitado por prazos institucionais e ou legislativos, que exigem a organização frente às demandas e prazos de execução.

No Campus São Paulo somos três assistentes sociais e a equipe do sociopedagógico conta com 14 pessoas, incluindo o Diretor, pois nossa denominação é Diretoria Sociopedagógica. A principal atribuição do assistente social no Setor diz respeito à gestão e execução da Política de Assistência Estudantil. No que se refere ao Planejamento somos responsáveis por definir como o orçamento da assistência estudantil será gasto, de acordo com as necessidades do Câmpus e as prioridades de atendimento.

Apesar da gestão, elaboração e execução da Política de Assistência Estudantil estar centrado no assistente social, cabe enfatizar que toda a equipe participa de todo o processo, ficando ao assistente social a exclusividade somente no momento das análises socioeconômicas.

No ano de 2016 atendemos cerca de 1300 alunos no Programa de Auxílio Permanência denotando que, mesmo havendo participação da equipe de forma geral no processo de execução da política de assistência estudantil, há uma sobrecarga de trabalho para os profissionais de Serviço Social. Normalmente nos períodos de inscrição e análise socioeconômica os profissionais acabam por realizar uma carga horária de trabalho maior do que o previsto, ou seja, as 6 horas diárias, para conseguir terminar todo o processo de trabalho que envolve o Programa de Auxílio Permanência.

Devido ao constante aumento da demanda de trabalho para o profissional de Serviço Social percebemos uma intensificação e

precarização do processo de trabalho, que são visíveis pelo esgotamento físico e mental desses profissionais.

Tal cenário só reforça a importância de estudos mais aprofundados e sistematizados sobre o trabalho profissional do assistente social na Educação Profissional e Tecnológica, em especial nos Institutos Federais de modo a contribuir para as reflexões acerca do processamento do trabalho destes profissionais na atualidade.

Já na Reitoria as profissionais estão lotadas em Coordenadorias diferentes. Uma profissional está inserida na Coordenadoria de Saúde do Servidor (CSS)⁴ e outra na Coordenadoria de Assuntos Estudantis. A CSS responde a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRD). Na PRD, a assistente social atua na área da saúde do Servidor⁵.

A Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) responde à Pró-Reitoria de Ensino (PRE) e conta, atualmente, com duas profissionais de Serviço Social. O trabalho das assistentes sociais lotadas nesta coordenadoria está relacionado à gestão da Política de Assistência Estudantil do IFSP (PAE IFSP), o que envolve ações de planejamento, monitoramento e avaliação das ações desta política. Há certa autonomia no processo de trabalho das profissionais da CAE, especialmente no que se refere aos aspectos técnicos da política, entretanto, como todo processo de planejamento e gestão é além de técnico, também político (BAPTISTA, 2007), muitas são as questões referentes à gestão da PAE IFSP que são negociadas em outras instâncias institucionais.

Além da gestão da PAE, as assistentes sociais lotadas na CAE participam de trabalhos multidisciplinares que envolvem as Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão; planejamento de projetos e editais relacionados às ações afirmativas na instituição, criação de cursinhos populares nos Campus e regulamentos para apoio à pesquisa e ao esporte estão entre os principais trabalhos realizados.

Na Coordenadoria de Saúde do Servidor o trabalho não é pensado de forma coletiva e interdisciplinar, resultando em atividades individuais e rotineiras. Muitas vezes, quem faz o “filtro” dos processos não é a equipe multiprofissional (assistente social, psicólogo e médico) e alguns atendimentos não são direcionados para a equipe psicossocial, fragilizando assim a confidencialidade das informações e rompendo com

⁴ Devido à redistribuição da profissional em janeiro de 2017, atualmente essa coordenadoria está sem inserção de assistente social.

⁵ Adotamos aqui a terminologia utilizada pelo IFSP que até a elaboração deste artigo não tinha sido alterada para Saúde do Trabalhador.

um olhar interdisciplinar pautado em um conceito ampliado de saúde. A inserção do assistente social em equipe multiprofissional, se dá objetivando em conjunto com outros profissionais, a compreensão do indivíduo na sua dimensão de totalidade, com vistas ao enfrentamento das diferentes expressões da questão social (CFESS, 2009).

Diante do exposto, embora preserve certa autonomia pela própria natureza de especialização do seu trabalho, a assistente social não tem controle total sobre a maneira de exercer ou sobre os resultados do seu exercício profissional, tendo em vista que o profissional de Serviço Social atua em um determinado processo de trabalho coletivo (IAMAMOTO, 2005).

Cabe ressaltar que o exercício profissional das/dos assistentes sociais é mediatizado pelas políticas e serviços sociais e neste sentido, as condições e relações de trabalho em que estão inscritas/os as/os profissionais estão intrinsecamente relacionados com a reestruturação do Estado, ou seja, em uma conjuntura marcada pela progressiva mercantilização do atendimento às necessidades sociais (IAMAMOTO, 2014), que impactam nos processos de trabalho em que as/os assistentes sociais estão inseridos, como no âmbito da Saúde do Trabalhador, repercutindo na relativa autonomia profissional e em condições de trabalho precarizadas.

Nessa direção, compreende-se que conforme Iamamoto (2013) é necessário ter como ponto de partida para análise do Serviço Social, compreender que ele não parte do imediato, não se revela no relato do fazer profissional e nem nos desafios vivenciados no cotidiano profissional, mas se insere no bojo das relações das classes sociais e dos mecanismos que essas relações apresentam, seja no sentido econômico, político e/ou cultural, atravessados pelas particularidades que a profissão possui. Entretanto, entende-se que a sistematização dos elementos do imediato e dos desafios vivenciados no cotidiano profissional são imprescindíveis para compreender a necessidade de reflexão sobre o fazer profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe compreender que a inserção do assistente social em espaços que presumem correlação de forças - e no estabelecimento de consensos - faz parte da raiz contraditória do profissional de Serviço Social que, muitas vezes, são reféns de condições institucionalizadas através das políticas sociais para exercer seu fazer profissional. Entretanto é necessário “compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob

a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação é um desafio que a profissão tem condições teóricas e políticas de forjar” (CFESS, 2013, p. 21).

Diante do exposto e na perspectiva de construção de enfrentamentos e resistências, o grupo de Assistentes Sociais têm se organizado sistematicamente para discussão sobre o trabalho profissional e a política de Assistência Estudantil. Inicialmente os esforços foram centrados nos debates acerca da dimensão técnico-operativa, porém outras demandas estão aparecendo e hoje sentimos necessidade de discutir as dimensões teórico-metodológica e ético-política da profissão, assim como a articulação das mesmas. Essa articulação tem sido pensada através da organização coletiva.

Inicialmente, quando da revisão do programa de assistência estudantil, no ano de 2013, foi instituída a COPAE (Comissão Permanente Central de Assistência Estudantil), que é normatizada pela Resolução nº 135/2015, referente à Política de Assistência Estudantil, da qual todos os assistentes sociais do IFSP fazem parte, ou na ausência deste o profissional, o responsável pela execução da política de Assistência Estudantil no Câmpus. A COPAE é um órgão colegiado propositivo, consultivo de Assistência Estudantil, que auxilia a Pró-reitoria de Ensino na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento, avaliação da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, seus programas e ações. O papel da COPAE, de modo geral, é fortalecer a política de AE na instituição, assim como demarcar um espaço para o Serviço Social e institucionalizar as tomadas de decisões pelo viés coletivo.

Frente às iniciativas institucionais de desqualificação do trabalho profissional das/dos assistentes sociais, associado à percepção do grupo de uma fragilidade sobre os debates referentes a trabalho e profissão, pensou-se uma nova forma de estratégia e organização do grupo, tendo em vista que a COPAE limita-se à aspectos referentes à Assistência Estudantil. No ano de 2016, iniciamos a realização de encontros sistemáticos para formação e fortalecimento do grupo de assistentes sociais. Os encontros foram organizados pelos próprios profissionais de maneira independente e autônoma. Foram realizados 3 encontros, até o presente momento, sendo que: o primeiro teve por objetivo resgatar a construção do Serviço Social no IFSP; o segundo travou um debate sobre a concepção de Serviço Social do grupo e no terceiro, discutiu-se sobre a temática Serviço Social na Educação. A ideia é manter a realização dos encontros de forma sistemática

e contínua, porém não podemos deixar de apresentar as dificuldades encontradas pelo grupo nessa organização. O fato de estarmos em todo o Estado de São Paulo, há sempre uma dificuldade em identificar o melhor local geográfico para a realização dos encontros, visto que a logística dos encontros é custeada pelos próprios profissionais. Como esses encontros não são institucionalizados, esse também se configura num fator dificultador para a realização dos mesmos. A ideia de não institucionalizar foi deliberada pelo próprio grupo no primeiro encontro, como forma de garantir a autonomia do grupo e dos debates.

Como fruto dos encontros, optamos que nossas manifestações ocorressem de forma coletiva através da criação do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP. Este coletivo produziu um manifesto sobre a atual conjuntura nacional e seus possíveis rebatimentos no cenário dos direitos sociais, assim como publicizou uma carta de apoio aos estudantes ocupados na Reitoria do IFSP. A ideia é manter estratégias que possibilitem o fortalecimento desse coletivo.

Considerando que no cotidiano profissional, em geral, somos uma/um única/único profissional de Serviço Social nos locais trabalho, tentamos criar das mais diversas formas os enfrentamentos e resistências individuais. No Câmpus Capivari como a gestão do câmpus pauta-se em princípios democráticos, raras são às vezes nas quais são necessárias estabelecer resistências. O embate geralmente ocorre devido a posicionamentos políticos e ideológicos diferentes em questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, bem como da necessidade de estabelecer o papel do Serviço Social para além da Política de Assistência Estudantil. Entretanto, na grande maioria das vezes, a profissional e sua autonomia é respeitada, não interferindo em seu processo de trabalho, o que acaba não ocasionando conflitos, portanto não são necessários enfrentamentos individuais significativos.

Já no Campus São Paulo são realizados alguns enfrentamentos individuais com a Diretoria de Ensino, principalmente no que se refere à desqualificação do trabalho e imposição de “tarefas” ao profissional. Em geral, os posicionamentos são feitos em forma de parecer e com base nas normativas jurídicas da profissão (Lei que regulamenta a profissão, Código de Ética, resoluções do conjunto CFESS/CRESS etc.).

Na Coordenadoria de Saúde do Servidor, como havia a inserção de apenas uma única assistente social no IFSP, que atua diretamente com as questões relacionadas à saúde do trabalhador, a resistência acaba sendo,

em certos momentos, como se fosse descolada das/dos demais colegas que estão mais voltadas/os para a Política de Assistência Estudantil. Mas isso é só o aparente. Todas nós enfrentamos e resistimos contra a precarização (numa conjuntura em que impera a ideologia neoliberal e a consequente reestruturação do papel do Estado e das políticas sociais) e a desqualificação do nosso trabalho nos diferentes espaços que ocupamos nesta instituição de ensino.

Já na Reitoria no que diz respeito à inserção na Pró Reitoria de Ensino o enfrentamento se dá diretamente no diálogo com o Pró-Reitor de Ensino e, muitas vezes, com o Reitor e sua equipe. Os argumentos em defesa de recursos e ações da Política de Assistência Estudantil sempre são posicionados de maneira objetiva e técnica (observando os dados que construímos na gestão da política). Além disso, nos diálogos, evidenciamos a posição prévia dos Campus a respeito dos assuntos discutidos - uma maneira de fazer tensão aos assuntos gerais, de maneira que os posicionamentos das colegas dos Campus não sejam subsumidos.

Assim, é de suma importância compreender a dimensão ético-política da inserção dos Assistentes Sociais na perspectiva da Política de Educação, tendo em vista que uma clara direção política e conjunto de referências teóricas contribuem para desvelar suas particularidades. Além disso, a partir de uma concepção de educação que direcione ao projeto ético político do Serviço Social é possível, a partir de investigações desvelar o seu significado político, pois conforme Martins (2012, p. 35)

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

Dessa forma, é necessário ter como norte de discussão uma concepção de educação que não se dissocie das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais, em um sentido amplo e articulado com diversas outras políticas sociais, de modo a propiciar condições para um processo de formação de autoconsciência, que permita desvelar, denunciar e superar as desigualdades sociais que entrecruzam a sociedade capitalista e que se agudiza em forma de barbárie na realidade atual.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. V. **Planejamento Social. Intencionalidade e Instrumentação.** Veras Editora. 2ª ed. São Paulo, 2007.

CFESS/CRESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação.** Brasília, 2013.

CFESS. **Resolução nº 557 de 15 de setembro de 2009.** Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_557-2009.pdf>. Acesso em :18 set. 2017.

DIEESE. **Quem são os assistentes sociais no Brasil?** Subseção DIEESE/CUT Nacional. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.cntsscut.org.br/acoincete/2493/cntss-cut-e-fenas-divulgam-pesquisa-sobre-assistentes-sociais-realizada-pelo-dieese>. Acesso em: 5 mai. 2015.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** 12.ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 9.ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 2.ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IFSP. **Resolução CONSUP n.º 138 de 04 de novembro de 2014.** Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html> Acesso em: 02 fev. 2017.

MARTINS, E. B. C. **O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político.** In: SILVA, Marcela Mary José da. **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática.** Campinas/SP: Papel Social, 2012, p. 33-54

SIMÕES, P. **Assistentes Sociais no Brasil – um estudo a partir das PNADS.** Rio de Janeiro, FAPERJ; E-papers, 2012. (Cap. 4 e 6).

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFMT: A CONTRADIÇÃO DA SELETIVIDADE QUE BENEFICIA POUCOS NUMA POLÍTICA PÚBLICA QUE DEVE SER UNIVERSAL

Tatiane Eloize Furyama Mota *

INTRODUÇÃO

A Educação enquanto direito social, garantida através da Constituição Federal de 1988 e, reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/1996, tem como compromisso garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Entretanto, garantir o acesso, sem oferecer condições de permanência, está distante de uma efetiva garantia do ensino superior e técnico como direito social.

Os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, assumiu o compromisso de criar condições para ampliação do acesso e permanência de estudantes no ensino superior público, no entanto, os aumentos das vagas não vieram acompanhados de alternativas para possibilitar a permanência nas instituições. Nesse sentido, “Se o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI permitiu que as Universidades Federais retomassem seu processo de crescimento a partir de 2008, [...] o PNAES, tornou-se ferramenta indispensável ao alcance dessas metas” (ANDIFES, 2011, p.12).

Para atender a demanda de ingresso dos novos estudantes, em 2007, é criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade desenvolver ações de assistência estudantil nas áreas de alimentação, transporte, assistência à saúde, cultura, esporte, inclusão digital, creche e apoio pedagógico. Nos anos seguintes o PNAES foi prontamente posto em prática, mas somente, em 19 de julho de 2010, por meio do Decreto Nº 7.234, o PNAES é consolidado como programa de estado e instituído no âmbito do Ministério de Educação – MEC.

A finalidade do Decreto nº 7.234/2010, perpassa pela ampliação das condições de permanência dos/as estudantes com dificuldades

* Assistente social da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Várzea Grande. Tem experiência na área de Serviço Social e Gestão de Pessoas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas sociais, assistência estudantil, infância e sexualidade.

econômicas, democratização das condições de permanência; minimização dos efeitos das desigualdades sociais; redução das taxas de retenção e evasão e promoção da inclusão social por meio da educação. No entanto, apesar desse programa trazer uma série de ações importantes para a permanência dos/as estudantes na instituição, alguns questionamentos nos são postos, pois, como um programa de caráter seletivo, focalizado nos auxílios de abordagem individual, que não abrange todos os estudantes pode ser capaz de garantir o direito social à educação? E por que, mesmo com tantas vagas e auxílios, ainda temos estudantes que não conseguem acessar e/ou permanecer na instituição? Será que esse programa é oferecido tal como foi planejado?

É nesse espaço contraditório, tensionado por projetos societários em disputa, que pretendemos analisar a efetividade das ações desenvolvidas por meio do PNAES no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Cabe dizer, que o IFMT, assim como os demais institutos federais do Brasil, foi criado a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, decorrente das transformações que ocorreram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Estado de Mato Grosso possui, atualmente, 19 (dezenove) campi nas diferentes regiões do Estado, sendo eles instituídos nos municípios de Cuiabá – campus Octayde Jorge da Silva e Bela Vista; Várzea Grande; São Vicente; Cáceres – Professor Olegário Baldo; Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste; Campo Novo do Parecis; Juína; Confresa; Rondonópolis; Sorriso; Barra do garças; Primavera do leste; Alta Floresta; campus avançado de Tangará da Serra; campus avançado de Diamantino; campus avançado de Lucas do Rio Verde; campus avançado de Sinop e o campus avançado de Guarantã do Norte, contando ainda, com o prédio da Reitoria que está localizada na capital.

Nesta direção, o estudo aqui sugerido perpassa a trajetória da assistência estudantil no âmbito do IFMT, que possui como embasamento legal: a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - em que atribui ao Estado a responsabilidade de garantir o acesso à educação pública; a Portaria do MEC Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das IFES; o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas IFES; a Resolução Nº 002, de 24 de janeiro de 2012, que aprova a Instrução Normativa Nº 02 de 24 de janeiro de 2012,

responsável por instituir e normatizar o PNAES no IFMT e, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018, que estabelece os objetivos e metas para assistência estudantil durante o período de 5 (cinco) anos, com o objetivo de democratizar as condições de acesso e permanência dos/as estudantes na educação técnica e superior pública federal.

1 CONTEXTUALIZANDO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constitui-se em uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que oferece educação superior, básica e profissional. O IFMT oferta também cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, além de programas sociais do Governo Federal direcionado à formação profissional.

Desde a sua criação, a instituição tem passado por um processo de expansão quanto à sua estrutura e oferta de cursos presenciais e à distância, contando atualmente com 19 unidades implantadas no estado de Mato Grosso. O IFMT é composto por 14 campi e 5 campus avançados, sendo eles: campus Cuiabá- Octayde Jorge da Silva, São Vicente, Cáceres - Professor Olegário Baldo, Bela Vista, Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, Campo Novo do Parecis, Juína, Confresa, Rondonópolis, Sorriso, Várzea Grande, Barra do Garças, Primavera do Leste, Alta Floresta, campus avançado de Tangará da Serra, campus avançado de Diamantino, campus avançado de Lucas do Rio Verde, campus avançado de Sinop, campus avançado de Guarantã do Norte.

Sabe-se que a criação dos IFs traz como proposta a ampliação da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, à medida que suas finalidades se apresentam como inovadoras no que se refere à formação profissional, conforme os incisos abaixo do Art. 6º da Lei 11.892/2008:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação

de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Nessa perspectiva, Pacheco (2011) nos fala que com a criação dos IFs têm-se início a construção de uma instituição ousada e inovadora, à medida que,

[...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, [...]. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata -se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 17).

Acrescentando ainda que os Institutos Federais têm como proposta,

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo -o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos [...], buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo [...] (PACHECO, 2011, p. 15).

Com isso, podemos dizer que a implantação dos Institutos Federais está direcionada a um novo tipo de instituição, que pressupõe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de desenvolver e ofertar a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, buscando formar e qualificar os sujeitos para atuação profissional nos diferentes segmentos do mercado de trabalho, em âmbito local, regional e nacional.

2 PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO IFMT

Sabe-se que o acesso à educação pública e universal, reconhecida como direito social na sociedade brasileira, só foi legalmente positivada através da Constituição Federal de 1988. Entretanto, a presença desse direito na Constituição, por si só, não é capaz de garantir sua efetiva materialização, sendo necessária uma atuação coletiva da classe trabalhadora para tornar possível a concretização desse e dos demais direitos sociais estabelecidos no Art. 6º da Constituição: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em

especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou -se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p.12).

Nessa perspectiva se faz necessário compreender a educação enquanto uma política pública que inserida num contexto político e ideológico marcado pelo determinismo do capital, modifica por vezes o seu papel social e emancipatório. A Educação enquanto direito universal, capaz de possibilitar ações mais críticas e libertárias de transformação da sociedade, se perde diante da lógica capitalista, pois, ainda que os discursos na sociedade capitalista sejam direcionados à ampliação do acesso à educação e oportunidades de qualificação e profissionalização, observa-se que a estrutura da política educacional caminha na direção da manutenção do sistema capitalista, se distanciando cada vez mais do seu papel emancipatório.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou -se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Mészáros (2008) nos diz que “[...] a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo [...]”¹. Todavia, estamos diante da precarização da educação e da inversão acerca do seu papel no processo de formação do sujeito, sua função tem sido atrelada às determinações do capital, à lógica da mercadoria, rompendo com o seu caráter social e emancipatório.

¹ Ibidem, p. 12.

Nessa perspectiva, pensar o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, enquanto mecanismo de acesso e permanência dos/as estudantes no IFMT, nos remete a uma série de determinações sociais que possibilitam ou não a efetivação desse programa, isto porque, o modelo de sociedade baseada na ideologia neoliberal, propaga a todo o momento os interesses da classe dominante, que busca constantemente minimizar os direitos sociais já conquistados.

[...] as ações socioassistenciais executadas por intermédio dos auxílios estudantis são consideradas importantes medidas preventivas para enfrentar as situações de evasão e retenção escolar, que se configuram em fatores impeditivos para o alcance da formação e êxito do/a estudante. É importante aprofundar que a redução da evasão e retenção tendo como estratégia e ferramentas as ações, projetos e/ou programas vinculados à política de assistência estudantil, dependerá não somente da execução em si das ações socioassistenciais por intermédio das equipes multiprofissionais dos *campi*, mas pelo desenvolvimento do trabalho em equipe interdisciplinar com docentes e gestores de forma articulada com as ações de ensino, pesquisa e extensão dos diversos *campi* do IFMT (IFMT, 2014, p. 87).

O decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES tem como objetivo ampliação das condições de acesso e permanência dos/as estudantes na educação superior pública federal, oferecendo uma série de modalidades assistenciais que visam à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir com o processo de formação dos mesmos.

Conforme o Art. 2º, do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a PNAES possui os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Cabe dizer, que dentre as ações a serem desenvolvidas pelo PNAES estão: moradia estudantil, transporte, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e o acesso, participação

e aprendizagem de estudantes com deficiência ou necessidades específicas nos diversos níveis de educação oferecidos pelo IFMT.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o PNAES estabelece uma série de ações a ser realizadas, o mesmo não oferece dotação orçamentária suficiente para realizar todas essas ações, deixando assim, a critério das instituições de ensino decidir quais modalidades irão desenvolver e qual metodologia irão utilizar para selecionar os/as estudantes a serem beneficiados.

É importante ressaltar que não se está questionando a autonomia dada às instituições quanto à escolha de suas metodologias e ações definidas dentre as diversas modalidades de assistência, até porque, se faz necessário que cada instituição utilize os recursos da assistência estudantil de modo a atender as particularidades de seus/suas estudantes. O que precisamos discutir é a efetivação desse recurso e quais as condições objetivas que esse programa oferece na atenção às diversas necessidades dos/as estudantes. Será que esse programa realmente oferece condições de permanência e de oportunidades, ou apenas contribui com a lógica capitalista de se pensar a educação para instrumentalizar o mundo do trabalho?

Em consonância a isso, O CFESS nos diz que:

[...] As estratégias de ampliação do acesso à educação escolarizada, em todos os níveis da política educacional, ainda não configuram um efetivo processo de universalização do acesso a esta política, mas uma ampliação desigual em sua escala e, sobretudo, em sua dimensão pública. Está longe, portanto, de ser tomada como uma afirmação da educação pública como um direito social (CFESS, s/d, p. 39).

Nesse sentido, as ações que vem sendo desenvolvidas no âmbito educacional não possuem em sua essência o caráter universal, enquanto direito social, que deveria ser assegurada a todos os sujeitos. As estratégias tem se pautado em “políticas pobres para os pobres” (LEITE, 2012, p. 468).

O que se observa é que os programas de transferências de renda focalizados na pobreza e na extrema pobreza revelam, sob a orientação da ideologia neoliberal profundas mudanças nas políticas sociais contemporâneas. A mais significativa delas é a substituição de políticas e programas universais por programas focalizados na pobreza e na extrema pobreza, como se política social fosse “coisa de pobre”. Outra constatação é o fato de que esses programas apenas “aliviam” a pobreza, desenvolvendo-se ao largo de políticas econômicas que não se alteram (YAZBEK, 2012, p. 310).

É nesse cenário contraditório que o PNAES deve ser pensado, levando em consideração as relações entre capital e trabalho e os demais princípios que regem os direitos de cidadania, compreendendo cidadania como a capacidade conquistada por alguns indivíduos ou por todos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, além de possibilitar condições para que as pessoas consigam desenvolver suas potencialidades humanas, nos diversos contextos sociais (COUTINHO, 2008).

Nesse cenário de expansão e democratização de políticas de acesso e permanência ao Ensino Superior, a assistência estudantil nas IFES, passa a ter um papel fundamental no atendimento às necessidades de estudantes com baixo poder aquisitivo, especificamente os que são oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da assistência estudantil enquanto estratégia de prevenção contra os trancamentos de matrículas, abandonos e evasões, entretanto, se faz necessário analisar a sua efetividade frente às necessidades dos/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assistência estudantil trata-se de uma política social que visa assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência do/a estudante na educação Pública Federal, entretanto, por ser uma política de cunho compensatório, ela não consegue atender a todos/as estudantes, sendo necessário um estudo social que se aproxime ao máximo da realidade de cada estudante, para verificar quais serão ou não atendidos em suas necessidades por meio dos auxílios estudantis. Diante disso, não há dúvidas de que a assistência estudantil executada por meio dos auxílios é um importante mecanismo de prevenção da evasão, contribuindo significativamente com o desenvolvimento do/a estudante e possibilitando sua permanência nos cursos ofertados pelo IFMT. Entretanto, se faz necessário analisar e avaliar a efetividade desses auxílios frente às demandas apresentadas pelos/as estudantes, ou seja, em que medida esses auxílios contribuem para a permanência e êxito dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem?

É preciso aprofundar a discussão acerca da Política Nacional de Educação e do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, visando possibilitar a participação dos/as estudantes nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação dos programas/auxílios

ofertados no IFMT através do PNAES. Para tanto, não se trata de uma tarefa que traga ações focalizadas e isoladas, fundamentadas por “políticas pobres para pobres” e no simples repasse de recursos para atender situações imediatistas, que desconsideram as reais necessidades de cada sujeito, mas trata-se, sobretudo, de reconhecer e afirmar uma direção política que subsidie uma educação crítica e de qualidade, que esteja articulada com a construção de uma sociedade mais igualitária e emancipatória.

REFERÊNCIAS

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

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. FONAPRACE. Brasília - 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **LEI nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008** - cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

COUTINHO, C. N. **Contra Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

IFMT. **Instrução Normativa nº 02 de 24 de janeiro de 2012.** Institui e normatiza o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Mato Grosso.

LEITE, J. L. **Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?** / Student Assistance Policy: Law of lack or shortage of rights?. In. Ser Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez.2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital;** [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. –São Paulo: Boitempo, 2008.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** – Brasília: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

YAZBEK. M. C. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas do seu enfrentamento.** IN: Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO PARA DESCONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Gheysa Maria Pereira Lima Eickhoff *

Vinícius Ferreira dos Santos **

Sinovia Cecília Rauber ***

Nayara Novaes Rezende Villani ****

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a temática de Gênero assume um papel importante no processo educativo e de valorização da diversidade. Nessa perspectiva e com o compromisso de zelar pela qualidade do ensino e prevenir a ocorrência da ameaça e violação dos direitos humanos, o Instituto Federal de Mato Grosso, através da Pró-reitoria de Ensino, cria em 2016, as Comissões locais para promover o debate sobre as temáticas de gênero no contexto escolar, problematizando ainda questões sobre transgeneridades, feminismos e direitos civis.

A partir da constituição dessas Comissões, foi solicitada a participação de representantes no II Seminário “Vamos Falar de Gênero?”, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso em abril de 2017, com o objetivo de construir uma proposta de trabalho, bem como a elaboração de um Acordo Institucional, a firmar-se entre a UFMT e o IFMT, para que de forma conjunta sejam concretizadas ações dentro das instituições com vistas a auxiliar educadores (as) e gestores (as) na abordagem de tais temas.

* Assistente Social do IFMT Campus Sorriso; Especialista em Gestão em Saúde e Políticas Sociais pelo ICE (2009); Mestra em Política Social pela UFMT (2015). Atual responsável pelos Programas de Assistência Estudantil e presidente da Comissão para estudos das temáticas de gênero, transgeneridades, feminismos e direitos civis do IFMT Campus Sorriso.

** Professor de Língua Portuguesa do IFMT Campus Sorriso; Mestre em Letras pela UEL (2016). Membro da Comissão para estudos das temáticas de gênero, transgeneridades, feminismos e direitos civis do IFMT Campus Sorriso.

*** Pedagoga do IFMT Campus Sorriso; Pós-graduada em Educação e Meio Ambiente pela FASIPE de Sinop (2008) Mestre em Ciências Ambientais pela UNEMAT (2011). Atual responsável pela Coordenação Pedagógica e membra da Comissão para estudos das temáticas de gênero, transgeneridades, feminismos e direitos civis do IFMT Campus Sorriso.

**** Professora de Matemática do IFMT Campus Sorriso; Mestra em Matemática em Rede Nacional pela PROFMAT. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, IBILCE). Autora do Projeto interdisciplinar: Cyberbullying e membra da Comissão para estudos das temáticas de gênero, transgeneridades, feminismos e direitos civis do IFMT Campus Sorriso.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) iniciou-se um intenso debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos municipal e estaduais de educação, cujas temáticas foram retiradas dos documentos devido a resistência de setores conservadores da sociedade.

A discussão sobre o tema da sexualidade não resultou da valorização do direito à informação e à vida, de viver a sexualidade e a afetividade, mas em consequência da epidemia de AIDS/HIV e do aumento da incidência de gravidez na adolescência (MARIANO, 2016, pág. 85).

No IFMT, especificamente, a materialização da proposta de estudos de gênero encontra-se amparada à Nota Técnica Nº 24, de 17 de agosto de 2015, que encaminha reposta às demandas de organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino sobre o debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação, tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do estado e a democracia na educação (BRASIL, 2015).

Este documento sugere uma série de ações, explicitando o conceito de gênero e de orientação sexual por meio de uma abordagem científica, para que se compreenda as desigualdades e a necessidade do fortalecimento das relações das escolas com as famílias. Indica ainda, que tais conhecimentos devam ser considerados para que se pensem estratégias de formação e gestão para as políticas educacionais e para o sucesso pedagógico (BRASIL, 2015).

Nesse processo de construção do conhecimento e de busca pela superação das expressões da desigualdade, o IFMT Campus Sorriso compôs sua Comissão para estudos de Gênero com servidores (as) técnicas e docentes de áreas diversificadas, cujas atividades relacionadas à intervenção foram estrategicamente fomentadas para a viabilização do processo educativo transformador.

O trabalho proposto, portanto, de dialogar sobre a temática de Gênero, enquanto conceito científico que diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam o sujeito a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade, contribui para uma visão mais humana sobre a sociedade em que vivemos, além de fomentar atitudes que podem sim diminuir as desigualdades de gêneros (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, é necessário sublinhar que os conhecimentos orientados pela transversalidade, por meio dos temas: Diversidade, Inclusão e Gênero também estão presentes na organização curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, *Campus Sorriso*, conforme preceitua a Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O presente trabalho relata a partir dessa intervenção, o desafio da prática da transversalidade como estratégia no processo de formação humanística e onmilateral de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IFMT Campus Sorriso.

Compreende-se, dessa forma, que ensinar e aprender sobre as questões da vida real somam-se às ações que trabalhem pela permanência do/a estudante na escola, mas num ambiente menos conflituoso. Ao refletir sobre essas questões, a Comissão, a partir da atuação do profissional da área de serviço social, conseguiu estabelecer algumas estratégias de intervenção sobre a temática de gênero no âmbito dos direitos humanos, a partir de atividades teóricas e práticas com a realização de duas oficinas pedagógicas: “Gênero e Sexualidade como produto de mídia” e “Socialização e liberdade de gênero”.

Na primeira atividade, foram tratados assuntos relacionados à objetificação das mulheres em propagandas publicitárias, problematizando o senso de responsabilidade acerca da cultura em que temos e a que queremos construir. Na segunda abordagem, o trabalho desenvolvido baseou-se numa reflexão quanto ao processo de socialização, buscando disseminar valores de igualdade e de respeito para romper com o ciclo da violência.

Por meio dessa metodologia de trabalho, pôde-se observar o grau de interação dos estudantes envolvidos com os debates propostos, analisar algumas representações acerca de situações pontuais que abordam a violação dos direitos humanos dentro do contexto escolar e na relação intra familiar.

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado durante o primeiro semestre de 2017, fundamentado na reflexão crítica sobre as diversas expressões da violência demandadas no cotidiano do IFMT Campus Sorriso: atitudes preconceituosas, racistas, homofóbicas, etnocêntricas e também naturalizantes de certas brincadeiras que tornam a ofensa pessoal uma prática comum.

Em atenção a complexidade e à dimensão das questões a serem problematizadas e pensando em todo amálgama cultural da comunidade a qual se insere, a Comissão para estudos sobre a questão de gênero do IFMT Campus Sorriso busca o desenvolvimento de atividades dialogadas como estratégia para o enfrentamento da violência, que tem se manifestado de várias formas: nas relações estigmatizantes, na supervalorização do corpo feminino, no assédio e na ocorrência frequente de toques sem o consentimento da pessoa, bem como por meio de “postagens” indevidas em redes sociais com imagens ou comentários preconceituosos e depreciativos que denigrem a imagem da mulher.

Aos poucos, a sociedade vem transformando, porém, apesar dos “rearranjos” contemporâneos das famílias, nota-se que alguns papéis tradicionais ainda permanecem, principalmente para as mulheres. Hoje, as normas ainda produzem para elas poucas esperanças e possibilidades, embora permitam que façam outras tarefas: trabalhar, estudar, participar da vida política etc. Apesar dessas concessões, no entanto, o homem ainda é reconhecido e valorizado como principal provedor da família e a mulher percebe o casamento como apoio moral e econômico, se dedicando aos afazeres domésticos e à criação dos filhos (CARVALHO; ALMEIDA, 2003, p. 116).

A desigualdade se instaura exatamente quando se constrói em cima de uma diferença – a qual, insisto, pode ser enriquecedora – uma hierarquia. Ela pode criar desde uma simples e leve discriminação até o extermínio, como no caso dos genocídios ou no da escravidão. Ou seja, a exploração das diferenças tornadas desigualdades é extremamente vasta, desde a afirmação de critérios e padrões de beleza em uma determinada sociedade, até as técnicas mais sofisticadas e perversas de exclusão social, psíquica e física dos diferentes (BENEVIDES, 2004, p. 101).

Esses aspectos da desigualdade resultam em repercussões negativas principalmente para as mulheres em seu convívio social, fragilizando suas potencialidades, iniciativas e o seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Frente a esses problemas e ainda, considerando que o atendimento ao discente faz parte da Política Institucional de Ensino e, expressa no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) do IFMT, destacamos a relevância da implementação das ações afirmativas preteridas por esta Comissão, que materializa questões urgentes e importantes.

Durante o planejamento das ações, além das atividades complementares pensadas, optou-se por dar visibilidade às questões arroladas acima, demandadas do cotidiano escolar, buscando-se promover uma mudança de atitudes que afrontam a dignidade das pessoas, como por exemplo, a opressão contra as mulheres pela permanência do ranço patriarcal, misógeno, machista, tão profundamente arraigado nas mentalidades desse público tão jovem.

A primeira oficina realizada apresentou como objetivo geral estimular a reflexão sobre as temáticas de gênero e a sexualidade como produto de mídia, apresentando os conceitos de gênero trazidos pela literatura contemporânea, demonstrando ainda como se dão às construções de feminilidades e masculinidades a partir da observação do documentário “Gênero, Mentiras e Videotape”¹.

O que se seguiu foi uma discussão sobre a perspectiva de gênero e da educação sexista abordada na película. Para finalizar, apresentamos e, em seguida, discutimos o filme “O Sorriso de Monalisa”², considerando que é urgente a mudança pela reflexão, sendo oportuno frisar que o machismo é um ato de violência.

Esta primeira oficina foi pensada para atender um grupo de adolescentes, com idades variadas, entre 15 e 16 anos, ingressos no primeiro ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio, tendo sido concluída num segundo momento, até chegarmos no foco da discussão que foi: problematizar a imagem da mulher nas redes sociais, na música e nas propagandas publicitárias. Nesta abordagem, foi exibido o vídeo “Pai, me ajude, nasci menina”³ a fim de problematizar a identidade de

¹ Filme “Gênero, Mentiras e Videotape” (Ficha Técnica: Direção: Lucila Meirelles; Gênero, ficção; Tempo de Duração: 18 minutos; Ano de Lançamento: 1995; Produtora: Instituto Cajamar, TVT Produções). Aborda o que é ser mulher e o que é ser homem numa relação familiar tradicional.

² Filme “O Sorriso de Monalisa” (Ficha Técnica: Distribuidora: Columbia Pictures do Brasil. Ano de Lançamento: 2002).

³ Título original: “Dear Daddy” (Querido Papai). Este vídeo é uma realização da ONG Care Norway e foi produzido a fim de conscientizar sobre a violência contra a mulher, ao trazer a voz de uma menina fazendo pedidos ao seu pai antes mesmo de nascer.

gênero, pensando a perspectiva de ser mulher e as violências pelas quais perpassa ao longo da vida.

Com a escolha do vídeo, observamos que uma atividade que traz a tona os vestígios do sofrimento e da opressão, pode estimular os (as) estudantes a refletir, explicar e até a relatar sobre o fenômeno da violência de gênero e os grandes dramas humanos, neste contexto, a chamada cultura do estupro. Por meio desta atividade, parece conveniente ressaltar a importância de uma abordagem em que o(a) estudante entenda as razões que nos levam ao debate de um determinado assunto.

Na sequência, propôs-se a leitura de um artigo da internet⁴ sobre letras de músicas que remetem à prática da violência de gênero, à pedofilia ou o que fazem apologia ao estupro. A autora discute suas impressões sobre trechos de músicas que falam de sexo e que direta ou indiretamente incentivam à prática sexual precocemente. Dada à importância da discussão proposta, exibimos, inclusive, algumas imagens publicitárias que causaram polêmica nas redes sociais porque foram consideradas disseminadoras da cultura do estupro.

Já na segunda oficina, a atenção foi destinada aos (às) alunos (as) dos anos finais dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para auxiliar na ação educativa, considerando a dimensão do debate a ser realizado e lançando um olhar sobre a categoria mulher em sua ampla diversidade.

Apresentou-se como justificativa para atender este grupo o fato do mesmo estar a um passo de concluir o curso técnico. Assim, tornou-se um desafio para os (as) membros (as) da Comissão, debater a categoria gênero através de um diálogo criativo com futuros profissionais técnicos, prestes a ingressar no mercado de trabalho e ao mesmo tempo propiciar-lhes uma aprendizagem mais significativa, com uma visão de mundo articulada e de forma emancipadora para a construção de uma cultura verdadeiramente humanizada.

A partir dos estudos e discussões dos referenciais teóricos de diversidade, elaboramos a proposta de uma abordagem com o objetivo de refletir sobre identidade e liberdade de gênero. Por essa razão, a proposta fundamentou-se na teoria do gênero, enquanto questão de performatividade cria realidades e molda nossa percepção, apresentada pela filósofa americana Judith Butler (2003, p. 57).

Para a autora, falamos e agimos de maneiras que consolidam uma impressão de ser um homem ou ser uma mulher. Assim, essa “teoria

⁴ BILLAFON, Barbara. A novinha não me quer, só porque...”. Disponível em: <ofantasticomundodabah.wordpress.com> Acesso: 11 mai. 2017.

da performatividade” dada por esta autora, se enquadra em um amplo estudo denominado de Teoria Queer que se define como um movimento de resistência, na qual abrange pessoas que fogem a norma ou que se desviam dela (“queer”).

Como bem aponta Lisboa (2010, p. 68):

Os estudos de gênero nos convidam a olhar e a pensar de maneira diferente sobre nossa condição histórica e sobre a origem das desigualdades sociais. Convidam-nos a extrapolar fronteiras, sermos flexíveis, deixar-nos mover, captar o cotidiano e a realidade das pessoas atendidas nos espaços institucionais: um cotidiano insetido em nucleamentos da esfera da vida, para além da produção. Ou seja, além do trabalho as pessoas têm casa, família, estão envolvidas em relação de afeto, relações de poder ou de violência, são discriminadas, possuem necessidades, desejos! (LISBOA, 2010, p. 68)

Seguindo essa Teoria, foi realizada uma palestra denominada “A performatividade de gênero” para refletir tanto sobre as questões conceituais quanto aos discursos produzidos e que fixam os sujeitos em certas categorias de gênero pré-determinadas. Os alunos se posicionaram criticamente sobre os aspectos vivenciados por eles no tocante à misoginia e discriminação no cotidiano da comunidade escolar.

Em seguida, com a dinâmica intitulada de As amarras de Clarice, foi possível experimentar certos padrões de comportamento presentificados na sociedade atual, a partir de um teatro dramatizado pelos (as) próprios (as) alunos (as), cujo conteúdo trouxe muitos apontamentos e trocas pessoais.

Para fins de encerramento, os estudantes assistiram a um filme que aborda temas colados ao presente. “Despues de Lucia”⁵, trata sobre temas como bullying, violência sexual, discriminação de gênero entre outros.

Com a história mostrada no filme, verificou-se que o mesmo constitui-se como uma atividade facilitadora no processo de apreensão da realidade, observando desde a dramatização de uma relação familiar fragmentada à prática do bullying, colocando a personagem principal num processo de violência abusivo e naturalizado. Uma história que chama atenção pela situação de culpa e silenciamento da personagem Lucia diante das violências que sofre.

⁵ Filme “Despues de Lucia” (Ficha Técnica: Direção: Michel Franco; Gênero: Drama; Tempo de Duração: 103 minutos; Ano de Lançamento: 2015). Este vídeo expressa situações de violência contra a mulher em diversos formatos e ambientes.

1.1 Resultados e Discussão

As ações da Comissão do IFMT Campus Sorriso já executadas estão estruturadas em dois tipos de atividades: atividades teóricas com estudo dirigido e atividades práticas com realização de oficinas sociopedagógicas. Através da referida proposta, não se pode deixar de reconhecer a participação ativa dos (as) jovens envolvidos (as) neste trabalho, sendo um grande desafio a ser enfrentado num espaço de várias culturas como a escola.

Mediante a realização da primeira oficina, nossa reflexão centrou-se no discurso sobre a submissão feminina e a desigualdade de gênero. O entendimento sobre essas questões nos permite afirmar que a instituição vem reproduzindo muito desses conflitos, os quais se expressam desde o uso de um tipo de discurso e de linguagem que dá ênfase à forma masculina, uma de exposição de estereótipos até situações mais graves, como práticas preconceituosas, discriminatórias e de violência contra a mulher. Além disso, vivenciam outras questões como: abandono intelectual e afetivo, conflitos familiares, desemprego, entre outras situações de risco.

Para consolidar perspectivas de uma educação que sedimente e reproduza oportunidades de forma igualitária para homens e mulheres, sem discriminação, construindo, assim, um ambiente menos injusto e intolerante, destacamos aos(as) estudantes, as contribuições conceituais trazidas por: Joan Scott (1990, p. 87), gênero enquanto uma percepção engessada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder dos homens sobre as mulheres circunscrita ao longo da história; Heleieth Saffioti (2001, p. 119), apresenta que gênero é determinado em meio a dinâmica das relações sociais, uma construção resultante de uma junção de fatores emocionais e intelectuais; e, Judith Butler (2003, p. 193), gênero aprisiona o sexo em uma natureza inatingível à nossa crítica e desconstrução.

Posteriormente, o grupo foi convidado a partilhar suas impressões sobre as relações de gênero representadas no vídeo: Gênero, mentiras e videotape, exibido. Para conduzir o debate, meninas e os meninos foram indagados (as) a expressar de que forma esses conceitos são materializados no dia-a-dia deles(as) ou se essas relações restringem-se às gerações anteriores e se essas representações influenciam na propagação da violência cometida contra as mulheres.

O incômodo deles (as) ficou visível apesar da comédia representada pelos personagens, diante da propagação de estereótipos que

objetificam e colocam a mulher num posição inferiorizada em relação ao gênero masculino na relação familiar, comunitária e também nos meios de comunicação. Procurou-se, dessa forma, complementar o raciocínio expondo vários anúncios publicitários das décadas de 50 e algumas mais atuais, mas com uma característica em comum, a representação da mulher enquanto objeto.

A esse respeito, Cuche (2012, p. 90) nos traz a noção de hierarquização das culturas, desmitificando muitas das explicações naturalizantes do comportamento humano, pois muitos deste são na verdade condicionados pela nossa cultura.

A partir desta abordagem, abriu-se um espaço para o relato de alguns conflitos na relação entre homens e mulheres no interior da escola e as situações de discriminação que observam ou padecem, levando-os (as) a pensar também, na forma como tem agido com as outras pessoas, tanto no namoro quanto numa relação de amizade e o quanto estamos suscetíveis e vulneráveis à violação dos nossos direitos.

Para finalizar o debate, propomos aos (as) estudantes pesquisar músicas que expressam um discurso de discriminação ou que fazem apologia à violência contra a mulher, independente do gênero, possibilitando a percepção de como estas podem influenciar o comportamento abusivo e potencializar sentimentos agressivos, racistas, misóginos, e, que distorcem os aspectos da sexualidade humana.

Dentre as músicas trazidas pelos (as) estudantes em resposta a nossa proposta, podemos destacar:

“A PRISIONEIRA”, BONDE DO TIGRÃO.

Mãos para o alto novinha

Mãos para o alto novinha

Por que ?

Por que hoje tu tá presa

Por que hoje tu tá presa

Mãos para o alto novinha

Mãos para o alto novinha

Por que ?

Por que hoje tu tá presa

Por que hoje tu tá presa

E agora eu vou falar dos seus direitos

Tu tem o direito de sentar

Tu tem o direito de quicar

Tu tem o direito de sentar
De quicar de rebolar
Você também tem o direito
De ficar caladinha
Fica caladinha
Fica caladinha (...)
“EU QUERO COMER”, SANDRO BECKER.

Toda vez que eu chego em casa
A Teresa não está
Fica na casa da vizinha
O dia inteiro a conversar
Será que ela não vê
O duro que eu dou pra ela
Um dia a Teresa
Vai cair na esbarrela
Eu quero comer Teresa
Eu quero comer Teresa
Onde está você meu bem
Que não põe a comida na mesa?
“AMIGA DA MINHA MULHER”, SEU JORGE.

Ela é amiga da minha mulher
Pois é, pois é
Mas vive dando em cima de mim
Enfim, enfim
Ainda por cima é uma tremenda gata
Pra piorar minha situação.
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração (...)

Essas músicas, segundo os (as) estudantes, refletem claramente o desprezo e a desvalorização da mulher, sendo que suas estrofes reproduzem a objetificação da figura feminina. Podemos observar nesses exemplos que os (as) adolescentes conseguiram captar e de certa forma compreender as questões problematizadas. Deste modo, a partir da música conseguimos fazê-los (as) identificar uma das diversas manifestações da violência.

Como já sinalizado anteriormente, o estudo sobre a dimensão de gênero através de uma abordagem transversal nos convida a desconstruir o saber hegemônico e a dominação ideológica heteronormativa, ou seja, nos leva a pensar de maneira diferente sobre nossas relações.

Sendo necessário buscar conceitos, e talvez desconstruí-los, no tocante à questão de gênero, muitos estudos apontam para discussões sobre o conceito de mulher. Assim, muitas questões, portanto, surgem: o estudo sobre a mulher é um estudo sobre feminismo? O que define uma mulher? E qual a importância dessas discussões no mundo atual?

Estabelecer uma definição de “Mulher” abarca muitos significados, mas aquele que nos toca de maneira particular, pensando na abordagem tomada no presente estudo, é a que se esbarra no conceito de gênero. Buscar uma definição para este conceito, tendo em vista o campo semântico que ronda esse signo, é desafiador. Por tudo isso, buscamos dialogar sobre a proposta apresentada por esta autora, pensando na diversidade da categoria mulher.

De acordo com Butler (2003, p. 191), existem determinadas estruturas sociais, tais como o racismo, misoginia, homofobia, transfobia, que levam à produção e reprodução de vidas supérfluas. Por isso, é importante estabelecer um paralelo entre vitimização e vulnerabilidade. Enquanto a primeira o processo de se tornar vítima implica o ato de um crime, sendo tarde para sanar o problema, a segunda se estabelece como uma sensação de exposição ao perigo, dessa maneira, criam-se forças de resistência que surgem da vulnerabilidade como modo de proteção.

Com este processo de ensinar e aprender, a introdução ao feminismo, por sua vez, também é necessária, tendo em vista que é um movimento sociocultural, a qual luta por justiça e equidade entre homens e mulheres. Acima de tudo, garante os direitos das mulheres em situação de vulnerabilidade – assim como o público que também queremos atingir (homoafetivos, transexuais, etc):

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o status é sempre penosa. (ADICHIE, 2014, p. 42).

Assim, desconstruir o conjunto de pressuposições que tem como base o discurso da fragilidade feminina, a da heterossexualidade e da maternidade etc, aspectos que a sociedade definiu como sendo natural, é de extrema importância. Esses discursos contribuem para as práticas opressivas e discriminatórias, atingindo as pessoas que não se enquadram naquilo que é tido como “normal”.

A partir dos paradigmas históricos-críticos e culturais, no entender das teorias feministas, somos compelidos a observar e a atender às

perspectivas de gênero. Essas perspectivas centram-se no reconhecimento das diversidades de gênero, na qual não reconhece mais a dicotomia homem e mulher, por meio da ótica puramente biológica, mas sim por meio da identificação de gênero.

Cabe ressaltar, como bem nos lembra Bento (2006, p. 182), que as sociedades inventam formas e regras para regularizar os corpos e tais regras, ou “normas regulatórias”, repetidas inúmeras vezes, através dos discursos, constroem torções e lapsos. Assim, aqueles corpos que não se regulam pelas regras estabelecidas são excluídos: nesse lugar, repousam as vozes dos transexuais ou travestis nas tramas sociais e nas políticas de ações afirmativas. A experiência transexual acentua o caráter performático do gênero, como arrolamos anteriormente. O que é importante salientar é como os conflitos desses sujeitos, que não se adequam a matriz das normas regulatórias de gênero, trazem uma vida conflituosa e dolorosa de quem se sente inadequado.

O respeito à diferença é uma forma de garantir que a cidadania seja exercida e as relações sociais fortalecidas, numa atitude política de valorização dos atributos que fazem parte da identidade pessoal e definem a condição das pessoas na cultura e na própria sociedade.

Em estudos subsidiados pela Unesco, realizados em escolas públicas e privadas de capitais brasileiras sobre violência e gênero, constatou-se que a percepção de rapazes e moças sobre o conceito de violência é muito semelhante, porém com uma exceção: a questão da agressão a homossexuais. De acordo com as jovens entrevistadas, esta forma de violência foi classificada como a terceira mais grave do que as relacionadas ao racismo e sexismo. (CASTRO et. al., 2004, p. 279).

Esse entendimento foi o ponto de partida para a realização da segunda oficina. Para além do caso representado no filme Depois de Lucia, é importante ter em mente que a desigualdade de gênero que envolve a violência contra as mulheres é um problema social e generalizado. Neste contexto, podemos citar o caso de uma estudante de 16 anos, homossexual, que nos revelou como a escola se tornou o início de uma história de exclusão.

(...) Eu estava sendo ofendida no grupo do whatsapp, naquele dia vi que tudo havia passado dos limites. Os assuntos que predominaram foram: a minha dependência [em uma disciplina], minhas amizades, minha condição financeira e minha opção sexual. De forma indireta, eles são homofóbicos e me assediam, mas isso eu sempre escondo.

(...) Gostaria de não ser mais ofendida por esses fatores, pois tendo certeza que isso prejudica o psicológico das pessoas, sei como é ficar de frente com uma psicóloga e nenhum dos seus problemas se resolverem, ainda mais atitudes machistas, racistas e homofóbicas.

Para preservar sua integridade, manteve-se anônima a identidade da adolescente citada. Ela acredita que as situações de violência ocorrem desde o primeiro ano que ingressou no Campus de Sorriso. Ocasão esta em que foi questionada por um grupo de pessoas porque aparentava ser “diferente” das outras meninas. Sobre as agressões, no ano seguinte, o machismo, segundo ela, ficou mais evidente quando começaram com o assédio sexual. Por medo, resolveu se calar.

No seu relato, a estudante fala também de certos conflitos com a família, que não sabe da sua orientação sexual e é bastante preconceituosa. A adolescente percebe que o machismo está muito presente na escola. Pelo fato de ser mulher, sente-se sem privilégios e por isso tem que aguentar músicas e atitudes de desvalorizam ou deturpam a imagem da mulher.

Este depoimento materializa uma das etapas mais significativas desta experiência, pois abrimos um leque de possibilidades para a construção de um espaço que dá voz à pluralidade de identidade de gênero por meio da composição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação é uma manifestação imposta pela sociedade e esta repercute, principalmente no ambiente escolar. O diferente é sempre tratado de forma desigual, que leva a manifestação da violência de gênero.

Em nossa sociedade, há um conjunto de ideias que acabam causando a violência. Há uma mentalidade atrasada de que os homens devem controlar a vida das mulheres ao redor deles. Há uma percepção preconceituosa de que mulher que usa roupa justa e curta está se oferecendo para os homens (AUAD, 2003, p. 81).

Nessa conjuntura, a questão de gênero expressa as expectativas culturais sobre o ser, mas também do “dever ser”, ou seja, as pessoas tem direitos iguais enquanto cidadãos, mas varia sua possibilidade de acesso ou uso deles, sendo a diversidade e os crescentes domínios da cidadania preocupações centrais no processo de construção de um ensino refletivo.

Face ao exposto, é preciso acentuar que na Educação, o serviço social está inserido no campo dos direitos, da universalização dos mecanismos de acesso, das ações para permanência, atuando em defesa da democracia e da igualdade de condições para uma educação pública e de qualidade. Portanto, entrar no campo da diversidade implica compreender, experimentar e vivenciar alguns conceitos. Assim, necessitamos ampliar nossos esforços para a superação das desigualdades ou qualquer outra forma de violência social.

A escola torna-se um dos principais agentes e é um componente essencial para transformar as relações de gênero. Isto porque,

A escola como uma instituição tradicionalmente de dominância patriarcal e heterossexista, cujos modelos referem-se a uma cultura em que o homem é o centro e o modelo familiar e de relação efetivo-sexual é entre homem e uma mulher, tem o desafio de romper com essa homogenização em busca de novos modelos educacionais. (SOUZA; GALINDO, 2012, p. 26)

Em última análise, para que realmente possamos contribuir para a superação da violência, é oportuno frisar a importância da formação dos(as) professores(as). Ao fundamentarmos nossa reflexão crítica frente as diversas formas de violência percebidas e demandadas pelos(as) estudantes desta instituição, relevadas durante o processo de constituição das Comissões para estudo sobre as relações de gênero, cabe pois concluir que apesar das limitações, nossa ação caminha a passos largos na construção de uma nova perspectiva de acolhimento das diversidades que possibilitará uma convivência ampla e de valorização da vida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Trad.: Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BENEVIDEZ, M. V. **Cidadania e Questão de Gênero**. In: Educar para a Igualdade. Gênero e Educação Escolar. Prefeitura Municipal de São Paulo/Coordenadoria Especial da Mulher. São Paulo, 2004

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012** - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 24, de 17 de agosto de 2015** – Orienta os sistemas de ensino a respeito da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P.H. **Família e Proteção Social**. São Paulo em Perspectiva, 109-122. 2003.

CASTRO, M. G. ABRAMOVAY, M. **Marcas de Gênero na Escola: sexualidade, violência discriminação**. In: Educar para a Igualdade. Gênero e Educação Escolar. Prefeitura Municipal de São Paulo/Coordenadoria Especial da Mulher: São Paulo, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2012.

LISBOA, T. K. **Gênero, feminismo e Serviço Social - encontros e desencontros ao longo da história da profissão**. 2010. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: 20 mar. 2017.

MARIANO, C. L. S. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar**. In: Gênero, Sexualidade, Diversidade e Educação. Coleção Gênero e Diversidade. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2016.

SAFFIOTTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**.

Cadernos Pagu. (16), 115-136. 2001. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: 13 nov. 2016.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade. 16 (2), 5-22, 1990.

SOUZA, L. L. GALINDO, D. **Gênero e Diversidade na Escola**. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2012.

EIXO 4: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EJA¹

¹ Educação de Jovens e Adultos

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LIBRAS: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Ana Luiza Loverbeck Chagas *

Daniela Helena da Silveira **

Ketellen Gomes de Lima ***

Marcela Gabriela Andrade ****

INTRODUÇÃO

Este trabalho que será apresentado, tem a finalidade de nos informar como foi o início da implantação da educação para deficientes auditivos no Brasil através da linguagem de sinais. Essa linguagem facilitou muito a vida das pessoas com surdez, dos familiares e das pessoas que lidam com deficientes auditivos no dia-a-dia, além de aumentar o acesso a informações e aos direitos dessas pessoas.

Nos mostra logo no início quais foram as pessoas que lutaram para a introdução dessa linguagem no nosso país e os marcos históricos que contribuíram para o avanço do seu ensino. Vamos observar que o interesse e o empenho para ampliar o uso da libras vem desde a época de D. Pedro II, mas apesar de tanto tempo e de muitas conquistas, ainda há muito a ser conquistado para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

A Lei nº 10.436/2002, veio como um grande avanço na luta para diminuir a exclusão do deficiente auditivo na sociedade e regularizar a inclusão escolar dessas pessoas.

Veremos ainda, a importância da libras na atuação dos assistentes sociais, que vem para facilitar os atendimentos das pessoas com deficiência, possibilitando condições mais propícias na relação de uma comunicação mais objetiva e clara, colocando o assistente social na luta pelos direitos da pessoa com deficiência o ajudando a exercer sua cidadania.

* Estudante do 1º ano de Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP “Julio de Mesquita Filho”, Campus Franca/SP.

** Estudante do 1º ano de Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP “Julio de Mesquita Filho”, Campus Franca/SP.

*** Estudante do 1º ano de Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP “Julio de Mesquita Filho”, Campus Franca/SP.

**** Estudante do 1º ano de Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP “Julio de Mesquita Filho”, Campus Franca/SP.

1 A LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Libras significa “Língua Brasileira de Sinais”, e ao contrário do que muita gente pensa não são apenas gestos ou mímicas criados para serem utilizados na comunicação dos surdos e mudos. É composta de todos os elementos da linguagem oral, assim como a gramática, a semântica, a pragmática, a sintaxe, entre outros, sendo assim reconhecida como instrumento linguístico.

De acordo com Honora:

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas surdas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...]. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestões. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de LÍNGUAS. [...]. As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais. (HONORA, 2009, p.41)

A língua de sinais possui níveis fonológico, sintático morfológico e semântico corretos, e uma estrutura gramatical própria. É sua modalidade visual-espacial que a diferencia dos tipos de linguagem, por isso em libras os sinais correspondem às palavras da língua oral auditiva. Apesar de parecer uma linguagem universal, cada país possui sua língua e variações, até mesmo gírias do país que pode influenciar nas expressões utilizadas.

Na história da humanidade, as pessoas com deficiência foram vítimas da exclusão, devido sua incapacidade ou anormalidade. No Brasil o histórico de exclusão se repetia, a educação era privilégio de poucos, ou seja, as classes economicamente menos favorecida, os escravos e as pessoas com deficiência não chegavam à escola.

Mas foi no ano 1857, quando D. Pedro II, por meio da Lei n. 839 de 26 de setembro, mudou o cenário criando a primeira escola especial para surdos no Brasil, chamada de “O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” sendo fundada o INSM ou Instituto Nacional de Surdos e Mudos – atualmente é conhecida como INES ou Instituto Nacional de Educação de Surdos, e teve como primeiro diretor o professor francês Ernest Huet, que era surdo. Ernest Huet desenvolveu metodologias educacionais para a língua portuguesa, aritmética, linguagem articulada e leitura labial.

O instituto funcionava em regime de internato, e a princípio atendia exclusivamente surdos do sexo masculino e somente 1931 começou a atender alunas surdas com caráter profissionalizantes. (ADIR, 2011, p. 30)

A língua de sinais foi ganhando força e aderindo adeptos até 1880 quando sofreu uma derrota no Congresso sobre surdez em Milão, no qual foi proibido em 1911, o uso das línguas de sinais no mundo, pois acreditava-se que a leitura labial era a melhor forma de comunicação para os surdos. O que fez com que atrasasse a disseminação da língua no país. Mesmo assim, muitos adeptos como professores, funcionários e os ex-alunos mantiveram o hábito de frequentar a escola, tendo como objetivo a formação e resistência e manutenção da Língua de Sinais. (RAMOS, 2004)

Segundo Mazzota (2005) a fundação do Instituto Santa Terezinha foi outro momento importante para as pessoas com deficiência auditiva. A iniciativa foi do Bispo Dom Francisco de Campos Barretos, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo em 15 de abril de 1929. A fundação do Instituto foi possível graças à dedicação e empenho de duas freiras brasileiras, que seguiram em viagem para Paris (França), foram conhecer o Instituto de Bourg-la-Reimne, com o objetivo de se prepararem como professoras especialistas para ensinar.

Outro marco importante que é conhecido para a educação da criança surda é a instituição da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau Helen Keller, ocorrido em 1951 na cidade de São Paulo pelo prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira, sendo considerado I Núcleo Educacional para crianças surdas. (MAZZOTA, 2005, p.36)

De acordo com Ramos (2004, p.7) no ano de 1957, a diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, proibiram oficialmente a Língua de Sinais em sala de aula, além do impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos, para que estes não tivessem contato com língua de sinais, mas não adiantou, e a libras sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES. Mas é claro que a proibição trouxe grandes prejuízos para a língua e para a cultura. (RAMOS, 2004)

Com o fracasso do oralismo ou leitura labial, surge em 1960 a proposta do Bimodalismo¹. Contudo, o enfoque da Comunicação Total² submete a língua natural das pessoas com surdez à língua oral, acarretando em prejuízos e desvantagens de ordem cognitiva, afetiva, linguística,

¹ O bimodalismo ou português sinalizado, é o uso simultâneo de fala e de sinais.

² Filosofia originada nos Estados Unidos, na tentativa de melhorar a educação dos surdos, contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, os sinais, o teatro, a dança, mímica, etc.

sociocultural e política para os surdos. Tanto o oralismo como a comunicação total assumem o modelo da integração, que significa inverter o papel da língua de sinais, colocando-a em segundo plano e concebendo suas práticas a partir do modelo ouvinte. (SÁ, 2006 p.78)

Segundo Sá:

Oralismo é uma imposição aos surdos, uma vez que não se aceita a língua de sinais como a maneira própria deles se comunicarem, discriminando a cultura surda e ignorando a diferença entre surdos e ouvintes. O oralismo predominou a partir do Congresso de Milão em 1880, cujo Comitê, composto apenas por ouvintes, decidiu proibir o uso da língua gestual na educação de surdos. (SÁ, 2006 p.76)

Segundo Silva (2008, p.6) Pe. Eugênio Oates, um missionário americano que atuou nos estados do Amazonas e Pará, e em parceria com Monsenhor Vicente Penido Burnier, primeiro sacerdote surdo do Brasil, iniciaram no ano de 1950 uma longa e difícil caminhada de dedicação ao serviço dos surdos espalhados pelo Brasil. O missionário publicou um pequeno dicionário de sinais, *Linguagem das mãos* em 1969. Em 2001 de acordo com Ramos (2004) foi lançado em São Paulo o Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS, em um projeto coordenado pelo Professor Doutor (Instituto de Psicologia/USP) Fernando Capovilla e em março de 2002 o Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe/UFPernambuco/FENEIS.

E finalmente em 2002, foi oficializada através da Lei n.º 4.857 / 2002, que a LIBRAS seria a língua oficial dos surdos no Brasil, trazendo muitos benefícios e amenizando as dificuldades até então encontradas pelos deficientes auditivo. (PALMA, 2012, p. 14).

2 A LEGISLAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), conforme o levantamento feito e divulgado em parceria com o Ministério da Saúde, constatou que cerca de 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de dificuldade para ver, ouvir, se movimentar ou algum tipo de incapacidade mental. Numa avaliação feita com 100 pessoas, aproximadamente 7 delas teriam deficiência motora, 5 teriam deficiência auditiva e 19 teriam deficiência visual.

As pessoas com deficiência auditiva representam atualmente 1,1% da população brasileira e cerca de 0,9% dos brasileiros ficaram surdo em decorrência de alguma doença ou acidente e 0,2% nasceu surdo. Do total das pessoas com deficiência, 21% tem grau intenso ou muito intenso de limitações, que compromete atividades habituais. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), reforça a inclusão do sistema de Libras como disciplina curricular, no qual veio regulamentar a Lei nº 10.436/2002 (ANGHER, 2016), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que reconhece o meio legal de comunicação e expressão, e, o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, em seu artigo 2º caput e respectivo parágrafo único:

Art.2º Para os fins deste Decreto, considera -se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

No Brasil, visto a importância da conscientização de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, e entre elas a auditiva, no dia 26 de setembro é comemorado o Dia Nacional dos Surdos. A data foi criada pela Lei nº 11.796/2008, com ela deveríamos refletir sobre esses dois fatores (acessibilidade e inclusão) das pessoas com esse tipo de deficiência (auditiva) dentro da sociedade brasileira.

Em 2010, através da Lei nº12.319 em 1º de setembro, foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, através de formação a nível médio, extensão universitária ou formação continuada; (BRASIL, 2010). Depois, em 2015, foi criada a Lei nº 13.146/2015 em 6 de julho, onde a mesma traz diversos direitos e questões, como saúde, educação, moradia e trabalho, etc (BRASIL, 2015). Dentre as principais normas dessa legislação, estão:

As cotas: conforme a Lei nº 8.213/1991(BRASIL, 1991), prevê que empresas com mais de 100 funcionários, tem a obrigação de ter de 2 a 5% de profissionais com deficiência no seu quadro; (CONTEÚDO RH, 2016)

Regras de acessibilidade: arquitetônica, metodológica, instrumental, pragmática, atitudinal e não podemos deixar de destacar comunicacional, como a escrita em braille, a adaptação de computadores, e para os surdos e mudos a presença de intérpretes de libras, etc. (CONTEÚDO RH, 2016)

Fiscalização: conforme a instrução normativa nº 98 (BRASIL, 2012), norma que regulamenta a fiscalização o cumprimento da legislação que atende as pessoas com deficiência nas organizações, sob pena de multa pela violação da lei nº 8.213/1991 caso a empresa deixe de promover condições de acessibilidade, estímulo e capacitação para a pessoa com deficiência. (BRASIL, 1991)

É por meio da educação que podemos falar em maior inclusão das pessoas surdas no ambiente de trabalho. Portanto é na educação que devem ser reforçadas as bases de inclusão e acessibilidade. Desse modo, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) traz em seu Capítulo IV, o uso e a difusão das Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, e principalmente no artigo 14 (caput) do mesmo, menciona-se a obrigatoriedade dessa garantia, bem como o parágrafo 1º que faz pontuações necessárias para ao atendimento:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, online)

Para garantir que as instituições de ensino públicas e privadas possam atender os alunos com deficiência auditiva, no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) traz em seu Capítulo IV, artigo 14 (caput) do mesmo, no parágrafo 2º e 3º, faz menção da garantia dos direitos:

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005, online).

Como já foi exposto, mas é preciso salientar e ratificar: às pessoas surdas ou com deficiência auditiva é garantido o direito à educação. O Decreto 5.626/2005 em seu Capítulo VI, irá tratar exatamente da garantia a esse direito. Expondo, em seu artigo 22 e incisos I e II, a seguinte afirmação:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, online)

A luta deve ser diária para que direitos a acessibilidade e inclusão dos surdos e mudos sejam efetivamente garantidos e resguardados. De modo que sistema de Libras seja implantado nas escolas desde o ensino fundamental até o superior sem intempérie.

Como podemos observar, nos últimos anos não foram poucas as leis e recomendações que buscaram regulamentar aspectos da língua de sinais e da comunidade surda. Essas leis e regulamentações mostram que existem muitas pessoas lutando para que os direitos dos deficientes sejam alcançados e que eles realmente possam viver em uma sociedade que respeita e que garanta a sua inclusão social.

3 A INCLUSÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, tem provocado apreensão com grande parte da sociedade, o preconceito e a discriminação são fatos marcantes.

O movimento da chamada educação inclusiva, que se apoia inicialmente na Declaração de Salamanca³ defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de qualquer situação.

Segundo Lacerda (2006, p.167), “a inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual que pode tomar formas diversas

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

dependendo das necessidades dos/as alunos/as já que se pressupõe a integração/inclusão.”

A educação é um direito humano fundamental, que não pode ser tirado de ninguém, ainda que tenha limitações. É necessário que suas limitações e potencial sejam compreendidas, assim valorizando, respeitando e aceitando a diversidade.

Para Mantoan (2005, online):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Para nós como membros da sociedade, cabe lutar por melhorias significativas para que haja inclusão, onde possamos todos viver com as nossas limitações e na adversidade. (OLIVEIRA, 2012, p.35).

É real a exclusão social que os deficientes auditivos sofreram e ainda sofrem por sua dificuldade em comunicação, tanto nas questões educacionais, culturais e educacionais. As leis que asseguram a cidadania das pessoas com deficiência, ajudaram a diminuir essa exclusão, colocando legalmente em prática a língua de sinais e dando o direito de comunicação a essas pessoas, para que possam viver em comunidades semelhantes e compartilhadas.

A língua de sinais deve ser encarada como uma língua como qualquer outra, com sua estrutura e gramática própria. O que a diferencia são gestos das mãos e expressões do rosto usados para se comunicar. Ela é muito bem aceita na comunidade de surdos e mudos, principalmente pela aplicabilidade da legislação em garantir os direitos dos mesmos. A obrigatoriedade do método, profissionais capacitados nos locais e direito ao acesso, faz dessa ferramenta funcional e de fácil compreensão.

Apesar disso, a pessoa com deficiência auditiva, ainda tende a passar por muitas dificuldades, pois mesmo com sua legislação e a compreensão e aceitação da sociedade de que realmente é necessário uma língua específica para pessoas com deficiência, ainda é um método de pouca aplicação, pois há falta de locais apropriados para o ensino dos sinais e de profissionais preparados se comparado a quantidade de pessoas surdas no Brasil.

Sendo libras a comunicação para as pessoas com deficiência auditiva-vocal, mantem-se a necessidade e relevância de sua compreensão entre o surdo-mudo e qualquer outro indivíduo que esteja convivendo com a pessoa surda. Os profissionais de um modo geral não sabem se comunicar por libras e nem tem um intérprete por perto para ajudá-los nessa comunicação, e isto é um erro muito grave, pois dificulta a acessibilidade das pessoas com surdez e não as garante seus direitos previstos pelas leis.

Logo, acarretando aos meios de implantar, informar e reafirmar os direitos e inclusão das pessoas com deficiência, ingressa-se o assistente social e seus serviços, pois é um profissional que se encontra fortemente ligado a pessoa surda e seus familiares. À vista disso, a existência das libras como comunicação entre o assistente social e o usuário surdo-mudo é de grande importância, pois assim o profissional mantém seu propósito de diálogo com maior êxito.

Os direitos do surdo-mudo devem ser tratados iguais à de outros cidadãos, e por saber utilizar de recursos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos os assistentes sociais tem o dever de ajudar o indivíduo surdo e sua família na busca por esses direitos, por isso é imprescindível que saibam utilizar a língua de sinais e principalmente entendam a realidade vivida pela pessoa surda. Como o assistente social vai informar ou lutar pelos direitos dos surdos se ele mesmo não se encontra preparado para entender o mundo do surdo? Infelizmente existem pouquíssimos profissionais que procuram se especializar em libras, para compreendê-los melhor e colocar em prática suas ações de maneira mais eficaz.

Através das libras o assistente social tem sua objetividade de trabalho, pois a comunicação é seu maior instrumento. Ampliar os conhecimentos dos profissionais na língua de sinais garante ao usuário a busca por uma melhor qualidade de vida e qualifica o profissional para um melhor atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com o presente trabalho que as pessoas com deficiência auditiva já alcançaram muitas conquistas desde a implantação das libras até o momento atual. Porém, é preciso melhorar as condições que possibilitem ainda mais a inclusão dessas pessoas, tornando o acesso universal a todos aqueles que necessitam, com a melhor aplicabilidade das leis, com profissionais especializados e com formação adequada na

área de interpretação desse tipo de comunicação, e para isso é preciso que haja incentivo aos profissionais e intelectuais que trabalham para que a libras seja levada a maior quantidade de pessoas e para criarem um mundo mais acessível e inclusivo.

É importante não somente para o profissional da educação, mas sim profissionais de todas as áreas, em especial o assistente social, que é um profissional que está diretamente ligado as pessoas com deficiência, que se qualifiquem estudando a língua de sinais, para ampliar sua área de atuação e participar de uma forma mais efetiva na vida cotidiana das pessoas com deficiência auditiva, para poder lutar pelos direitos sociais dessas pessoas e engajar de forma ativa em movimentos sociais das pessoas com surdez.

Enfim, a pessoa com surdez tem lutado muito para conquistar seus direitos, mas ainda sofre com a falta de informação e de respeito das pessoas ouvintes, é uma luta a cada dia, e é preciso ser vista com atenção por toda sociedade para que no futuro todos sejam tratados da mesma maneira, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

ADIR, L. F. et al. **O que é Libras?** Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1. Natal: EDUFRN, 2011.

ANATEL. Agência Nacional de Telecomunicações. **Resolução nº 667, de 30 de maio de 2016.** Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2016/905-resolucao-667>>. Acesso em: 03.09.2017

ANGHER, A. J. (org). **Vade Mecum acadêmico de direito Rideel.** 22. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

ARAÚJO, L. R. **Inclusão social do surdo:** reflexões sobre as contribuições da lei 10.436 á educação, aos profissionais e á sociedade atual. Brasília> E-Gov, 2007 Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclusao-social-do-surdo-reflexoes-sobre-contribuicoes-da-lei-10436-a-educacao-aos-profissi>>Acesso em: 19.08.2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em:19.08.2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <<http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 03.09.2017

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Instrução Normativa da Secretaria de Inspeção do Trabalho-SIT nº 98 de 15 de agosto de 2012.** Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm>>. Acesso em: 03.09.2017

CONTEÚDO RH. **Entenda a importância da inclusão das pessoas com deficiência.** 2016. Disponível em: <<https://www.metadados.com.br/blog/entenda-a-importancia-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 03.09.2017

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 03.09.2017

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre essa experiência.** v 26, n 69, Campinas: Cad Ceds. 2006.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrativo da linguagem brasileira de sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. 41 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em 21.08.2017.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA, N. de O. **Libras**: instrumento de inclusão escolar do aluno surdo. 2012, 27 fls. Monografia. Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação. São Joaquim, 2012, p.14. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Naiana-de-Oliveira-Palma.pdf>>. Acesso em: 03.09.2017

PARADA, C. **Dia nacional dos surdos**. Disponível em: <[http://www.turminha.mpf.mp.br/viva-a-diferenca/acessibilidade/26-de-setembro-dia-nacional-dos-surdos](http://www.turminha.mpf.mp.br/viva-a-diferenca/ acessibilidade/26-de-setembro-dia-nacional-dos-surdos)>. Acesso em: 19.08. 2017.

RAMOS, C. R. **Libras**: a linguagem de sinais dos surdos brasileiros. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf> >. Acesso em: 18.08.2017.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo**: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias. Dissertação de mestrado (n.p.). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

RONALD, G. **Serie deficiente auditivo**. Ministério da educação. Brasília, DF: SEESP, 1998 p 279-310.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, T. dos S. A. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVEIRA BUENO, J. G. **A educação do deficiente auditivo no Brasil**: situação atual e perspectivas. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

ZANETTE, F. **A importância de Libras, na comunicação com pessoas surdas**. Disponível em: <http://librasverisfaculdades.blogspot.com.br/2010/07/importancia-de-libras-na-comunicacao.html> >. Acesso em: 19.08.2017.

EIXO 5: MOVIMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL JUNTO AO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO: A EXPERIÊNCIA DO IFBAIANO – CAMPUS SANTA INÊS

Nivia Barreto dos Anjos *

INTRODUÇÃO

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito!
Martin Luther King

O caráter pedagógico da intervenção do Assistente Social na sua relação com as lutas dos movimentos sociais encontra-se relacionado com uma perspectiva de superar o limite deste profissional de ser apenas executor de políticas. E é dentro desta linha de pensamento que este artigo é desenvolvido, visto que ele retrata a experiência de uma prática profissional do Serviço Social construída com o Movimento Estudantil na gestão/execução da Política de Assistência Estudantil do IFBaiano *Campus* Santa Inês.

O IFBaiano agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. Sua Missão consiste em “oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFBAIANO: PDI 2015-2019)

O IFBaiano *Campus* Santa Inês localiza-se na região do Vale do Jiquiriçá e surge como Escola Agrotécnica Federal, criada pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Atualmente (2017) oferta 3 (três) cursos de nível superior: Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Geografia; 1 (um) curso na modalidade subsequente: Técnico em Informática; 3 (três) cursos na modalidade integrada: Técnico em Zootecnia, Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentos; além de cursos 2 (dois) cursos à distância: Técnico em Vendas e Secretário

* Assistente Social, Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL (início em 2018). Especialização em Gestão de Instituições Públicas de Ensino pelo Instituto Federal da Bahia (2008) e Especialista em Educação Profissional de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal da Bahia (2008). Assistente Social do IF Baiano Campus Santa Inês.

Escolar. Possui quase mil alunos matriculados e em média 70% destes são assistidos pelos auxílios estudantis.

O Assistente Social nesta instituição de ensino trabalha no Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) que está inserido na Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), desenvolvendo os programas da Política de Assistência Estudantil.

No Serviço Social do *Campus* Santa Inês o diálogo junto a Representação Estudantil tem se fortalecido, e a partir desta constatação este artigo se propõe a discorrer sobre: 1. O Trabalho do Assistente na Educação Profissional; 2. O Lugar do Movimento Estudantil na Garantia do Direito; 3. A Gestão da Política de Assistência Estudantil no IFBaiano *Campus* Santa Inês construída com o Movimento Estudantil .

1 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No que se refere ao projeto profissional do Assistente Social, Behring e Boschetti (2008) destacam que no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais de 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, foi originado o projeto ético político profissional do Assistente Social em total sintonia com o processo de redemocratização do Brasil, que se desenvolve na década de 80 e se afirma na Constituição de 1988. A partir daí verifica-se a busca de novas referências na tradição marxista, com ênfase nas ideias gramscianas. “nega-se a ideia da sociedade sobre determinada e das políticas sociais como aparelhos ideológicos do Estado, presente na leitura influenciada por Althusser” (BEHRING&BOSCHETTI: 2008, p. 17)

Neste sentido, Iamamoto (2008) argumenta que pensar o projeto profissional do Assistente Social pressupõe:

Articular uma dupla dimensão: por um lado, as condições macrosociedadeiras, que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas sócio-históricas, ético- políticas e técnicas de agentes profissionais a esse contexto, as quais traduzem como esses limites e possibilidades são analisados, apropriados e projetados pelos assistentes sociais. (IAMAMOTO, 2008, p. 222).

Ainda segundo a mesma autora, o projeto profissional do Assistente Social é fruto da organização social da categoria e a regulamentação legal deste projeto se concretiza no Código de Ética Profissional do Assistente

Social (1993), na Lei que Regulamenta a Profissão (Lei n. 8.622/93) e na proposta das Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional em Serviço Social (1996 e 1999).

Na avaliação de Barroco (2005), o Serviço Social vincula-se às demandas sócio- históricas que incidem sobre o enfrentamento das sequelas da ‘questão social’, por parte do Estado e das classes dominantes, no contexto do capitalismo monopolista.

Na esfera da educação, percebe-se que muitos estudantes vivenciam, pobreza, violência doméstica, adoecimentos, trajetória educacional marcada por interrupções, reprovação, baixo rendimento, entre outras. Um das perceptivas da atuação profissional nas escolas diz respeito ao combate a evasão escolar, apoiando-se na pedagogia da autonomia, colaborando para o movimento de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas.

Na educação federal a Política Nacional de Assistência Estudantil tem demandado serviços para vários profissionais, dentre eles o Assistente Social. Pesquisa publicada na Revista Serviço Social e Sociedade retrata esta questão:

Dos institutos que têm assistentes sociais, quase a metade (48%) conta apenas com uma profissional no local específico de trabalho, que pode ser no trabalho relacionado ao estudante, ao servidor ou à comunidade.... foram aprovadas as políticas de assistência estudantil em 2010 (Brasil, 2010a) e de cotas em 2012 (Brasil, 2012). Tais políticas foram a razão da contratação de assistentes sociais em muitos institutos... Houve o aumento das demandas para as assistentes sociais e outros profissionais, dada as lutas por políticas de assistência estudantil, que historicamente foram demandadas pelos movimentos sociais de estudantes às instituições, mas que não eram garantidas como direito (PRADO & GARCIA: 2007, p. 315, 317).

É importante destacar que mesmo possuindo uma grande prerrogativa, ou seja, a estabilidade, o Assistente Social no âmbito federal enfrenta os mesmos desafios que os demais profissionais de Serviço Social, pois sua força de trabalho também é mercantilizada.

O Assistente Social que atua na educação profissional dentro da Política de Assistência Estudantil desenvolve programas e projetos com vistas à permanência do estudante na escola. Também atua no acompanhamento sócio-pedagógico, na promoção da educação em saúde e cidadania, e no acompanhamento aos educandos com necessidades educativas especiais. Mas o profissional possui aliados nesta luta: o Movimento Estudantil.

O trabalho do Assistente Social no campo da Política de Assistência Estudantil está direcionado principalmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, excluídos dos direitos sociais, numa proposta de inclusão social da classe pauperizada na escola, como forma de garantia do consentimento (já destacado por Gramsci) da legitimação do poder da classe dominante. E somente comprometimento e competência profissional podem levar o Assistente Social da Educação a optar pela construção de um novo projeto societário, mesmo dentro de uma instituição que se encontra muitas vezes a serviço do capital. Acredita-se que trabalhando em conjunto com o Movimento Estudantil será mais fácil enfrentar os problemas e executar os programas da Política de Assistência Estudantil.

2 O LUGAR DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO

Quanto ao Movimento Estudantil como força organizada, Gohn (2013) registra que:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de os indivíduos se organizarem e expressarem suas demandas. Definições clássicas citam como suas características básicas: uma identidade, um opositor e um projeto de vida e de sociedade para articulá- los. (GOHN: 2013, p. 309)

A referida autora ainda enfatiza que entre os movimentos sociais na América Latina existe nos tempos contemporâneos, o movimento dos estudantes, com destaque para o Chile coma Revolta dos Pinguins e as marchas de 2011 clamando por reformas na educação.

Montano e Duriguetto (2011) afirmam que na atualidade “o caráter denunciativo e opositivo do movimento estudantil está nas contrarreformas na área educacional operada pelos governos neoliberais pós-década de 1990” (MONTANO&DURIGUETTO: 2011, p .288).

Como bem destaca Moura (2007), a Política de Educação reflete conflitos de poder, vivencia polarização de interesses como reflexo das próprias contradições da sociedade capitalista.

E Lessa (2013) faz uma análise interessante sobre esses conflitos:

A relação entre o Serviço Social, a política educacional e a escola pública precisa ser compreendida em suas determinações de ordem econômica, social e política,

considerando suas potencialidades e limitações no contexto do capitalismo neste novo milênio, que a despeito de seus avanços tecnológicos e de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, para otimização dos processos de acumulação de capital, ainda precisa de uma educação que prepare homens e mulheres para seus processos de produção e reprodução social. Na realidade contemporânea, portanto, educar é uma tarefa central para o capitalismo, visto que este solicita uma formação propedêutica para uma minoria e um aprendizado simplificado e voltado para o mercado para as grandes massas populacionais (LESSA: 2013, p. 123)

Ao buscar superar o limite de ser apenas executora da Política de Assistência Estudantil e procurando atuar no sentido da promoção e do fortalecimento das lutas do Movimento Estudantil pela Garantia do Direito, a construção do trabalho do Serviço Social ocorre no IFBaiano Campus Santa Inês. Até porque é exatamente com esse tipo de enfrentamento que o Movimento Estudantil no referido Campus Santa Inês vem se deparando no dia a dia, principalmente ao identificar que a Política de Assistência Estudantil do Instituto vem sendo atingida pelos cortes da própria Política de Educação.

A esse respeito, pode-se indicar que desde 2016, o Campus teve que retirar R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais) dos recursos da Assistência Estudantil (enviado pela Reitoria) para a manutenção do Refeitório. Nos anos anteriores, o Programa de Alimentação Estudantil era mantido com os recursos de custeio do Campus. Projeta-se que no ano letivo de 2018, o recurso sofrerá um corte de quase R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais), restando, e não se sabe por quanto tempo, R\$ 1.100.000,00 (hum milhão e cem mil reais) para execução dos seguintes programas: 1. Programa de Assistência e Inclusão Social ao Estudantil (PAISE); 2. Programa de Incentivo à Participação Política Acadêmica (PROPAC); 3. Programa de Incentivo a Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL); 4. Programa de Prevenção e Assistência a Saúde (PRO- SAÚDE); 5. Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP); 6. Programa de Residência Estudantil. Constata-se assim, que em apenas dois anos, a Assistência Estudantil foi impactada em R\$ 800.000,00 (oitocentos mil reais).

Convém registrar que dentre as ações do PROPAC em 2016, foi organizado um curso de formação para o Grêmio Estudantil. Logo após, a pedido dos representantes estudantis ocorreu o minicurso “Movimento Estudantil e Assistência Estudantil”, com carga horária de 8h. Esta atividade representou um diferencial na Gestão da Política de Assistência Estudantil

porque as ações deixaram de ser por categorias (CAs, DA e Grêmio e passaram a ser numa perspectiva de Totalidade). A Palestra do evento foi proferida pela Prof.^a Dr.^a Valquíria Lima, com uma explanação riquíssima que impactou e fortaleceu o Movimento Estudantil na Garantia dos Direitos.

E, o representante estudantil Rafael Santos ao ser entrevistado pelo Setor de Comunicação Social da Reitoria teceu o seguinte comentário:

É tempo de sair do comodismo e protagonizar uma verdadeira história de política, militância e na garantia dos direitos conquistados arduamente dentro do IFBAIANO, porém que essa atuação vá além dos muros das nossas escolas. Não podemos retroceder, a luta é constante. Nenhum Direito a Menos! (IFBAIANO *CAMPUS* SANTA INES: 2016.)

Por sua vez, em 2017, aconteceu o II minicurso “O Lugar da Representação Estudantil na Garantia dos Direitos” o qual representou mais um diferencial no *Campus* Santa Inês em nível de Assistência Estudantil. Ele ocorreu no dia 23 de agosto. No turno matutino, após abertura formal do evento, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) representado pelo Psicólogo Tailan Andrade e pela Assistente Social Nivia Barreto, apresentou uma cartilha intitulada “Perguntas e Respostas sobre a Política de Assistência Estudantil” (elaborada pela estagiária de Serviço Social Fabiana Neri), como também uma palestra sobre “A Relevância do Movimento Estudantil para Fortalecimento das Ações da Assistência Estudantil”.

Em seguida, os 4 (quatro) representantes Movimento Estudantil: Esdras Coelho (Grêmio Estudantil), Jonas Santos (Diretório Acadêmico do Curso de Bacharelado em Zootecnia), Moema Catarina (Centro Acadêmico da Licenciatura em Geografia) e Daiane Assis (Centro Acadêmico da Licenciatura em Biologia) ministraram palestra sobre sua atuação no IFBaiano *Campus* Santa Inês.

No turno vespertino, ocorreram duas exposições de representantes estudantis de outras universidades: Damina Santos, Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e Josineia Borges, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Elas apresentaram suas experiências junto ao Movimento Estudantil e mostraram que fazem diferença nas suas instituições de ensino. Em seguida, as professoras do IFBaiano *Campus* Santa Inês, Dra Arlene Malta e Dra Patricia Pena ministraram palestra sobre “O Lugar da Representação Estudantil na Garantia de Direitos: caminhos entre a

Política da Diversidade e a Política de Assistência Estudantil do IFBaiano” que culminou em um debate riquíssimo sobre o tema.

Os participantes avaliaram o evento com as seguintes contribuições:

1. “Foi ótimo porque percebi o quanto ainda precisamos melhorar”;
2. Faltou deliberações e encaminhamentos, pois o tempo foi curto”;
3. Foi um evento bastante participativo, mas faltou incluir os líderes de turma;
4. Percebi que posso fazer bem mais pela minha escola;
5. Permitiu o contato dos estudantes da graduação com os do ensino médio;
6. O melhor do evento foi a roda de conversa, momento em que “a gente ouviu a gente”;
7. Devia ter maior abrangência, a todos os estudantes do *Campus* e também de outros *Campus*. (IFBAIANO *CAMPUS* SANTA INES: 2017.)

Percebe-se que no *Campus* Santa Inês o Lugar do Movimento Estudantil na Garantia do Direito tem sido construído passo a passo, com muito diálogo e muita negociação. Inclusive recentemente o Serviço Social foi convidado para proferir uma Conferência no III Encontro de Entidades de Base do Movimento Estudantil Unificado do IFBaiano, no dia 09 de setembro de 2017, no *Campus* Uruçuca, que culminou em um debate denso e muito agitado, entre Reitoria e Movimento Estudantil. Convém destacar que o *Campus* Santa Inês foi considerado referência na Assistência Estudantil no IFBaiano, principalmente pela forma de gestão participativa na qual o Movimento Estudantil faz a diferença.

3 A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBAIANO – CAMPUS SANTA INÊS CONSTRUÍDA COM O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Em relação as dimensões instituintes da experiência do Movimento Estudantil x Assistência Estudantil no IFBaiano *Campus* Santa Inês, é preciso compreender a que Política de Assistência Estudantil do IFBaiano “constitui-se de princípios e diretrizes norteadores para o desenvolvimento de programas e linhas de ações que favoreçam a democratização do acesso, a permanência e o êxito do discente no seu processo formativo”. Ela apresenta como perspectiva a “universalização do direito à educação e formação integral dos sujeitos” e destina-se a todos os estudantes regulamente matriculados. (IFBAIANO: 2016)

Apresenta como objetivo geral: “Desenvolver programas e ações que visem a democratização do acesso, a permanência e o

êxito no percurso formativo do(a) estudante, enquanto cidadão(ã) em processo de desenvolvimento, propiciando-lhe o exercício pleno da cidadania “ (Idem, 2016).

O diferencial nesta Política é a sua gestão através da Comissão Local de Assistência Estudantil (CLAE) que é composta por:

I- um(a) assistente social;

II- um(a) psicólogo(a);

III- um(a) pedagogo(a)

VI- O(a) coordenador(a) de Assuntos Estudantis;

V- dois estudantes de níveis de ensino diversos e seus suplentes;

4 VI- UM(A) PROFISSIONAL DA ÁREA DE SAÚDE.

Dentre as atribuições da CLAE destacam-se:

I- Divulgar as ações da Assistência Estudantil na perspectiva de consolidá-la como política institucional; **II-** Implementar, acompanhar e avaliar os programas, projetos e ações desenvolvidas na Política de Assistência Estudantil do *campus*; [...] **VI-** Reunir-se anualmente com as representações estudantis para proporem a Direção Geral, sugestões para a utilização dos recursos da Assistência Estudantil; **VII-** Analisar e emitir parecer sobre a solicitação para concessão de auxílio eventual; [...] **IX-** Acompanhar aplicação dos recursos financeiros da rubrica da Assistência Estudantil. (Idem, 2016).

No *Campus* Santa Inês, no início, as representações estudantis fazem eleição para indicação dos estudantes que irão compor a CLAE e encaminham para o NAPSI, em seguida o Assistente Social que é o presidente da CLAE solicita a Diretoria Geral a emissão da Portaria. Na primeira reunião da CLAE, é discutida a divisão dos recursos da Assistência Estudantil e encaminhada uma proposta que será analisada em reunião envolvendo a CLAE, Diretoria Geral e Movimento Estudantil. A partir deste momento, os programas começam a ser executados. Semanalmente, a CLAE se reúne para planejar e analisar o andamento dos 7 (sete) programas; mas, o PAISE é que mais demanda tempo da CLAE.

De acordo com a Política de Assistência Estudantil o Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE):

É destinado aos estudantes regularmente matriculados, que possuam renda *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente, conforme definido pelo decreto 7.234, de 19 de julho

de 2010, que dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil, para garantia da permanência dos mesmos na instituição, durante os anos destinados ao processo formativo do curso escolhido. (Idem: 2016)

No *Campus* Santa Inês, os seguintes auxílios são ofertados: Moradia, Transporte, Creche, Permanência, Cópia e Impressão, Material Acadêmico, Fardamento e Auxílio Eventual para óculos, cama (apenas para quem recebe auxílio moradia), medicações e exames de difícil acesso pelo Sistema Único de Saúde. Todo auxílio eventual ou recurso de custeio ou capital para os Programas da Assistência Estudantil só são liberados após aprovação de todos os membros da CLAE. Nas decisões mais difíceis a CLAE sempre convoca o Movimento Estudantil, principalmente em relação a discussão dos Editais dos Programas.

Além destes programas, no *Campus* Santa Inês, existe o Programa de Incentivo à Aprendizagem (PINA) que não é financiado com recursos da Assistência Estudantil e sim do *Campus*. A CLAE também coordena este programa que tem como objetivos:

Possibilitar, mediante recursos próprios do IFBAIANO *Campus* Santa Inês, a concessão de Bolsas de Aprendizagem aos estudantes de comprovada carência socioeconômica devidamente matriculados nesta instituição, visando o incentivo aos estudos e à pesquisa; Incentivar a participação dos estudantes em atividades que possibilitem a complementação da aprendizagem, possibilitando o seu engajamento em Projetos de Incentivo à Aprendizagem; Proporcionar, ao estudante bolsista, atividades que possibilitem o seu crescimento pessoal e profissional, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho e da pesquisa; Fornecer, mediante comprovação prévia de carência socioeconômica por parte do estudante, e após ser selecionado dentre os demais classificados, Bolsa de Incentivo à Aprendizagem mensal no valor de meio salário mínimo vigente para possibilitar ao mesmo efetiva execução de suas atividades acadêmicas. (IFBAIANO *CAMPUS* SANTA INES, Edital 36/2017)

Diante do exposto, percebe-se que experiência do Assistente Social no *Campus* Santa Inês junto ao Movimento Estudantil na gestão /execução de uma política que vivencia as contradições do capital, é um grande desafio e requer uma intervenção profissional que segundo

Iamamoto (2016) além da dimensão material-assistencial configurada como prestação de serviços, deve ser classificada também como uma dimensão que é imaterial, visto que influencia as formas de viver e de pensar dos sujeitos por ele atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu tropeço no possível, mas não desisto de fazer a descoberta que tem dentro da casca do impossível”.

Carlos Drummond de Andrade

O presente artigo buscou analisar o trabalho do Assistente Social junto ao Movimento Estudantil na Garantia do Direito. Para tanto, realizou-se uma pesquisa teórica e documental; assim como relatos da experiência de trabalho de uma Assistente Social da rede federal de ensino.

Destaca-se que o Assistente Social nesse campo pode optar por servir ao capital e descaracterizar seu Código de Ética Profissional e a Lei que Regulamenta a Profissão; ou pode escolher realizar uma intervenção profissional classificada por Iamamoto como imaterial, influenciando as formas de viver e de pensar dos sujeitos. Com certeza esta é uma possibilidade real de fazer uma nova história, descobrindo o que de fato tem dentro da casca do impossível. .

Percebe-se que é um grande desafio a busca de uma gestão democrática da Assistência Estudantil que envolva: 1.Os Profissionais que executam a política; 2.A Direção do Campus; e, 3.O Movimento Estudantil. Todavia, esta experiência apresentada mostra que isto é possível, dependendo apenas de se priorizar dar voz e oportunidade de participação aos estudantes e não permitir que as decisões sejam tomadas nas instâncias superiores.

Diante do exposto, o desafio de se trabalhar nesta perspectiva requer um esforço de tempo, fundamentação teórica e intervenção fundamentada na promoção e no fortalecimento das lutas do Movimento Estudantil pela Garantia do Direito.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B.; DURIGUETTO, M. L. (Org.). **Movimentos Sociais e Serviço Social: uma relação necessária**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, N. L. T. de; ALENCAR, M. M. T. de. **Serviço Social, Trabalho e Políticas Públicas**. 1ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social**. Fundamentos Ontológicos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do Assistente Social Comentado**. Conselho Federal de Serviço Social (Org.). 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**. Fundamentos e História. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social v.2)

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios rítricos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetice**. Capital Financeiro, Trabalho e Questão Social. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA, A.E. et al. **Serviço Social e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2006.

IFBAIANO. **Política de Assistência Estudantil**. 2016.

IFBAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. 2015.

IFBAIANO. **Campus Santa Inês. Relatório Mini Curso** “Assistência Estudantil e Movimento Estudantil”. 2016.

IFBAIANO. **Campus Santa Inês. Relatório Mini Curso** “Assistência Estudantil e Movimento Estudantil”. 2017.

IFBAIANO. Edital do Programa de Incentivo à Aprendizagem. 36/2017.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais. In: IVO, A. B.L. (coord.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**: 81 problemáticas contemporâneas . 1ª Edição. São Paulo: ANNABLUME, 2013.

LESSA, S. E. de C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas o para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan-mar, 2013.

MONTANO, C. **A Natureza do Serviço Social**: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTANO, C. ; DURIGUETO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social v.5)

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**. Natal, V2. P -17, 2007.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política – Uma INTRODUÇÃO Crítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social v.1)

PRADA, T.; GARCIA, M. L. T. Perfil das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 304-325, mai-ago, 2017.

SANTOS, C. M. dos; BACKX, S.; GUERRA, Y. (orgs.) **A Dimensão Técnico Operativo no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v.12, n. 32, p 52-180, jan/abr 2007.

SOUZA FILHO, R. de; GURGEL, C. **Gestão Democrática e Serviço Social** : princípios e propostas para a intervenção crítica. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Biblioteca Básica de Serviço Social v.7)

**EIXO 6: DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO TRABALHO
DOS ASSISTENTES SOCIAIS**

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Juliana Fernanda da Silva *

INTRODUÇÃO

A atuação da/o assistente social na política de educação oportuniza diversas possibilidades de intervenções. Na educação profissional e tecnológica as demandas institucionais são enormes ao profissional de serviço social, mas não impedem que o profissional dentro de uma autonomia relativa, elabore, coordene, execute e avalie planos, programas e projetos.

Cotidianamente os profissionais de serviço social que atuam na educação buscam dar materialidade aos princípios fundamentais embasando o agir profissional. No Código de Ética Profissional do assistente social é posto entre seus princípios fundamentais a defesa intransigente dos direitos humanos, a defesa do aprofundamento da democracia, posicionamento em favor da equidade e justiça social, 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. Segundo CFESS (2013, p.33):

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano.

É nessa perspectiva, com uma atuação em consonância com o Código de Ética Profissional, que no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus Hortolândia desenvolve-se um projeto intitulado Concretude: Direitos Humanos, Hortolândia e o IFSP, que tem como objetivo principal a promoção dos direitos humanos, a criação de uma cultura de direitos humanos e uma formação crítica de estudantes.

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus Hortolândia; Graduada em Serviço Social pela UNESP C. Franca; Especialista em Educação pela USP; Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL.

1 DESENVOLVIMENTO

Ao pensar na atuação da/o assistente social na política de educação vamos iniciar salientando qual concepção de educação subsidia a práxis profissional, uma educação crítica e emancipadora. O relato de experiência que aqui será apresentado se coaduna com essa perspectiva de educação. “A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos [...]” (CFESS, 2013, p.22).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus Hortolândia tem um histórico de trabalho com a promoção dos Direitos Humanos. Em 2015 esteve com as ações voltadas para a discussão da visão de mundo acerca dos direitos humanos com ações realizadas no câmpus e na cidade de Hortolândia integrando assim o projeto de extensão Concretude: direitos humanos, Hortolândia e o IFSP. No ano de 2016 focou-se as ações na discussão de questões de gênero, homofobia, discriminação, preconceito, credos religiosos, respeito à identidade, promoção, defesa e garantia de direitos. Em 2017 continuamos as atividades concentrando os trabalhos nas temáticas inseridas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para isso, levamos a discussão aos espaços públicos da cidade, como escolas estaduais e municipais, unidades básicas de saúde e centros de referência de assistência social, através de grupos, palestras e oficinas, além de realizar atividades no próprio câmpus, como cine debate, grupos, palestras, exposições e oficinas.

O projeto busca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com indiscutível impacto na formação do estudante, os estudantes tem que necessariamente desenvolver atividades de pesquisa buscando um embasamento teórico, bem como realizar articulação com os conhecimentos apreendidos em sala de aula para a elaboração das atividades propostas. O tripé ensino, pesquisa e extensão é prioridade no projeto, inerente aos objetivos e metodologia, sendo essa indissociabilidade fundamental para a educação e estratégico para a sociedade, proporcionando aos estudantes uma incursão ao desconhecido.

Figura 01 – Intervenção refletir sobre os direitos humanos.



Fonte: Próprio Autor.

A educação no sentido de formação de uma cultura em direitos humanos é um dos caminhos de transformação social, pois diariamente são reproduzidos estereótipos com relação ao papel dos direitos humanos, o que é um desafio no Brasil. Segundo Ruiz (2014, p.205):

Suas ideias são, talvez, as que encontram maior enraizamento no nível do senso comum. É só pensarmos em quantas vezes ouvimos a frase 'direito humano é defesa de bandido'. Daí para a legitimação de tratamentos desumanos e cruéis contra milhares de pessoas, bem como brutalidades e mesmo assassinatos - tidos como heroicos pelos que defendem tal visão, à defesa de políticas higienistas para as cidades, que escondam o empobrecimento gerado pela desigualdade social e de renda, à violência contra os diferentes é um simples passo.

Este projeto foca suas ações em alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente no artigo segundo, que explica que todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição e que não será feita também nenhuma distinção

fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania; no artigo sexto, que explica que todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei; no artigo sétimo, que coloca que todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção de lei. Todos tem direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação e no artigo décimo oitavo que coloca que todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou particular.

Quando se fala na constituição de um sujeito de direitos e de um sujeito que luta pela efetivação de seus direitos, a instituição escolar tem uma função social importante no sentido de despertar essa consciência crítica. Os Direitos Humanos precisam estar presentes como uma cultura, por isso é necessário construir uma cultura de direitos humanos no Brasil para romper preconceitos e fortalecer o processo democrático. Para Ruiz (2014, p.302):

Nesta perspectiva, direitos humanos não se efetivam universalmente nos limites da sociedade capitalista. O que implica apreendê-los em uma concepção dialética e histórica, que contribua para a construção de uma sociabilidade em que homens e mulheres, mesmo diversos e heterogêneos, vivenciem a efetiva emancipação anunciada por Marx e disputada por tantos sujeitos sociais ao longo da história – e persistam gerando e buscando a satisfação de necessidades que, cada vez mais, serão então muito mais capazes de gerar.

A cidade de Hortolândia conta com vinte e quatro anos de fundação, a população encontra-se em um recente processo histórico de construção e formação da sua identidade e o Instituto Federal pode contribuir com a formação de estudantes em uma perspectiva crítica e ética, através de uma educação que atue na prevenção da discriminação, preconceitos, que forme para a tolerância e o respeito à diversidade cultural. É necessário desvelar os processos de dominação e exploração através de reflexão da questão de gênero, homofobia, xenofobia, discriminação, preconceito, credos religiosos, respeito à identidade, promoção, defesa e garantia de direitos. Cisne (2014, p.27) expõe que: “Cada uma das particularidades

determinantes da classe - sexo-raça/etnia -, combinadas ou não, imprime determinações e implicações diferenciadas para as mais variadas frações que compõe a classe trabalhadora”.

O projeto possibilita ainda, uma interação entre o câmpus e a cidade de Hortolândia problematizando as questões presentes no cotidiano da cidade, construindo estratégias para a efetivação de direitos, educando a partir da relação com a comunidade externa.

Figura 02 – Discussão sobre intolerância religiosa



Fonte: Próprio autor.

A desigualdade social é marca da sociedade brasileira, a educação deve ser direcionada a desenvolver potencialidades, partindo do respeito aos grupos sociais vulneráveis, possibilitando o conhecimento a partir da cidade complexa e multifacetada, com experiências e reelaborações dos estudantes e comunidade externa, comprometida com a busca pela transformação necessária para a visualização de uma sociedade justa e igualitária. É explicado ainda por Cisne (2014, p.37) que:

É importante ressaltar que a consciência não é apenas uma introjeção do mundo externo. O indivíduo ao tomar consciência projeta também sua reflexão sobre a sociedade, mediada pelas múltiplas relações que estabelece ao longo da sua trajetória. Não devemos, portanto, compreender a consciência como algo subjetivo, tampouco apenas como uma introjeção do mundo objetivo, mas como uma

síntese das relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade. Nessa perspectiva, a consciência não é algo meramente individual ou exclusivamente subjetivo, posto que os indivíduos estabelecem no processo de formação da consciência relações com o mundo externo.

Para a instituição de ensino esta ação traz benefícios já que busca formar estudantes críticos, reforçando o vínculo com a instituição, mudando a forma de o estudante olhar o IFSP, sendo um projeto que não se esgota nos muros escolares reafirmando a função social da escola. Já para a cidade de Hortolândia é fundamental, pois tem como demanda local a discussão e a construção de uma cultura de direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos coloca em seu artigo 2º e § 2º que: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais” (BRASIL, 2012, p.01). Explica ainda em seu artigo 5º que “A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social [...]” (BRASIL, 2012, p.01).

Promover a educação em Direitos Humanos é fundamental para o reconhecimento da importância do papel da escola na busca pela garantia dos direitos humanos. Siqueira (2013, p.103) explica que:

[...] torna-se necessário superar a distância que separa os direitos formalmente concedidos das práticas sociais que ordinariamente os violam, bem como para o fato de que as vítimas de tais práticas, longe de se limitarem a lamentar, cada vez mais reclamem, individualmente ou coletivamente, para serem ouvidas.

Nesta visão deve-se privilegiar a formação de um sujeito que pense livremente, que seja capaz de realizar projetos, capaz de formular juízo de valor, capaz de posicionar-se, que não sejam futuramente adultos determinados pelo senso comum vigente ou pelos meios de comunicação (FREIRE, 2011, p.24).

A educação escolar e o processo educativo estão inseridos num contexto complexo que interfere diretamente na formação do cidadão, Freire aprofunda a questão, quando enfoca que: “[...] parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras, não pode

ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos.” (FREIRE, 2010, p.100).

A escola deve ser vista como espaço de troca, de experiência, enquanto instituição ética, o principal espaço de formação crítica e cidadã. Goergen (2011, p.13) expõem que:

Particularmente a formação ética envolve uma profunda e quase imperscrutável transformação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente de sua responsabilidade social. A escola, assim entendida em sua abrangência formativa envolvendo as dimensões simbólicas da epistemologia, da ética e da estética, vai muito além da mera transmissão de conhecimentos e valores.

Na escola é imprescindível que a educação para a vida esteja presente em todas as ações educativas, e a educação em direitos humanos deve buscar promover uma mudança social desconstruindo preconceitos, considerando e respeitando a diversidade.

Figura 3 - Intervenção Gênero e Democracia.



Fonte: Próprio Autor.

O projeto tem alguns objetivos, entre eles promover a articulação entre a comunidade interna e externa, entre o IFSP e a cidade de Hortolândia, na perspectiva da cidade educadora; propiciar ações participativas coletivas nas instituições públicas da cidade; fortalecer práticas individuais e sociais que gerem ações em favor da promoção, da

proteção e defesa dos direitos humanos; formar estudantes com valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura em direitos humanos, como a dignidade humana, liberdade, responsabilidade, igualdade, não discriminação, justiça e equidade, solidariedade e cooperação, participação, pluralismo, diversidade e inclusão; promover o protagonismo do estudante questionando e problematizando a realidade; divulgar o IFSP na cidade de Hortolândia através das ações desenvolvidas pelo projeto; promover na cidade de Hortolândia a construção de uma cultura de direitos humanos.

Figura 4 - Atividades desenvolvidas na comunidade externa.



Fonte: Próprio autor.

Com relação a metodologia, o percurso escolhido para que os objetivos sejam alcançados se embasa em um referencial teórico crítico, o materialismo histórico-dialético traz o embasamento teórico necessário a operacionalização das ações propostas, com a construção através de uma metodologia participativa, do trabalho conjunto e da aprendizagem mútua, numa perspectiva de interação entre os sujeitos. Segundo Nozaki (2015, p.01):

A realidade concreta é um conceito central para o materialismo dialético. Para Karl Marx (1982), a realidade não é caótica, desordenada ou fragmentada, incompreensível em sua totalidade. Ela possui uma dimensão concreta, que deve ser apreendida, trazendo a representação caótica da realidade (abstração) inicialmente para o plano do concreto idealizado (pensado) e, a partir de categorias históricas de produção

material, chegar finalmente à totalidade concreta, síntese de muitas determinações e unidade do diverso. Outrossim, a realidade concreta também não é fruto do pensamento humano, ou sua consciência, mas justo o contrário.

A construção de espaços de diálogo e reflexão acerca dos Direitos Humanos é intrínseca a esse projeto, que direciona sua atuação e ação para alguns artigos específicos da declaração, discussões essas propiciadas no espaço da vida cotidiana, com a participação efetiva dos sujeitos, no diálogo argumentativo, na discussão de ideias e visão de mundo. Nessa perspectiva Nozaki (2015, p.01):

O materialismo histórico não desconsidera a existência dos fenômenos a serem investigados (descaso, desvalorização, desinteresse, etc.), pois estes integram, sem dúvida, a realidade pesquisada. Não obstante, tal apreensão inicial não corresponde à totalidade concreta da realidade, ou essência do fenômeno. Os fenômenos não podem ser compreendidos simplesmente em seu plano restrito, por meio de representações ideais moldadas na consciência individual, tal como prevê a fenomenologia. Isto porque ele constitui-se em manifestação da realidade, evidenciando-a e ao mesmo tempo escondendo-a.

As ações são realizadas dentro do IFSP Câmpus Hortolândia e em alguns espaços da cidade de Hortolândia, como a escolas estaduais e municipais, unidades básicas de saúde e centros de referência de assistência social - cras. Neste sentido, as ações previstas são o contato do estudante com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, através de pesquisa e estudo, com leitura de artigos, contato com vídeos e materiais que tragam informações necessárias acerca dos direitos humanos e ao desenvolvimento do projeto; realização de cine debate no câmpus Hortolândia, realização de grupos, palestras e oficinas nas escolas municipais e estaduais, unidades básicas de saúde e centros de referência de assistência social; realização de grupos, palestras e oficinas no câmpus do IFSP C. Hortolândia; organização de exposição temática temporária acerca dos direitos humanos; organização de oficinas culturais e música; divulgação do projeto e discussões acerca dos direitos humanos na página do facebook já existente, criada pelo projeto nos anos anteriores.

A avaliação do andamento do projeto é realizada pela equipe em duas frentes, a primeira sendo a avaliação do desenvolvimento e atividades dos discentes, realizada mensalmente através de reunião entre

equipe e estudantes, registrada através de atas; a segunda é a avaliação do desenvolvimento do projeto, realizado no mês de junho e no mês de encerramento do projeto, com reunião entre equipe e estudantes, relatórios de atividades desenvolvidas pelos discentes e ata da reunião. A avaliação e acompanhamento serão permanentes, realizados pela equipe. O estudante será avaliado de acordo com o desenvolvimento das atividades, seu envolvimento com o projeto, recebendo orientações constantes.

O projeto ainda se coaduna com a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que é consolidar uma prática educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assistente social em seu fazer profissional precisa forjar espaços na práxis articulando as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política em seu cotidiano, para ir além das exigências institucionais. A dimensão socioeducativa do exercício profissional na educação profissional e tecnológica possibilita um caminhar no sentido da emancipação humana. Segundo Silva (2013, p.188):

Sob essas determinações é que o Serviço Social e a categoria profissional dos assistentes sociais devem pensar e objetivar alternativas que possam contribuir com a emancipação humana. A formação da consciência crítica advém de um trabalho educativo (que discute e denuncia a exploração em curso), atividade que deve compor a dimensão socioeducativa do exercício profissional do assistente social e ser cultivada junto à população atendida.

A práxis da/o assistente social na educação profissional e tecnológica é construída cotidianamente na escola, sabemos que não é simples construir estratégias no espaço educacional, mas as possibilidades existem. A experiência da educação em direitos humanos, a partir de projeto, é uma possibilidade, mas muitas outras podem ser efetivadas com resultados incríveis.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a realização do projeto Concretude: Direitos Humanos, Hortolândia e o IFSP traz um novo sentido para a formação dos estudantes, em uma constante

busca por uma cultura de direitos humanos, que em uma conjuntura tão temerosa é muito necessária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução nº01 de 30 de Maio de 2012. Brasília, 2012.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, 2013.

CISNE, M. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartaz pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOERGEN, P. **Educação para a responsabilidade social:** pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. (Org.) et al. **Ética e Formação de Professores: Política, Responsabilidade e Autoridade em Questão.** São Paulo: Cortez, 2011.

NOZAKI, H. T. **Materialismo histórico dialético como referencial teórico metodológico nas pesquisas em educação física.** Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/materialismo-historico-dialetico-como-referencial-teorico-metodologico-nas-pesquisas-em-educacao-fisica/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e Concepções Contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço Social:** resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013.

SIQUEIRA, L. **Pobreza e Serviço Social:** Diferentes Concepções e Compromissos Políticos. São Paulo: Cortez, 2013.

A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ATUAÇÃO JUNTO AOS DOCENTES DO IFSP

Williana Angelo da Silva *

INTRODUÇÃO

A inserção do/a assistente social na área de educação não é recente, segundo registro levantado por Amaro (2012, p.19) a primeira lei que trata da implantação do serviço social educacional data da década de 1940. Mas apesar de remontar aos primórdios do Serviço Social a ocupação efetiva dessa área e os registros científicos sobre a temática ainda apresentam potencial para grande expansão. Neste sentido, o CFESS tem sido um forte articulador e incentivador para a aprovação de leis em tramitação que preveem a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas estaduais, a exemplo dos projetos que tramitam na câmara mineira.

Cabe esclarecer que, apesar de registrar a inserção do serviço social na educação formal, a educação é pensada neste ensaio enquanto parte do universo humano, expressão de uma dimensão da vida social intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais, perfazendo-se como processo fundamental de existência do homem (MÉSZÁROS, 2008, p. 09). A educação que está na pauta dos grandes debates atuais, sendo alvo de embates políticos, teóricos e ideológicos.

Mészáros ressalta “que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.” (2008, p.11). O autor traça uma profunda reflexão que abarca uma educação para além do capital, que contempla uma perspectiva de superação da reprodução dos valores tão necessária para a manutenção de sistema. Esse processo de exclusão educacional consequentemente

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP Campus Salto, Bacharel em Serviço Social pela UNESP, Especialista em Serviço Social pela UNB, Mestranda no Programa de Sustentabilidade na Gestão Ambiental pela UFSCar.

também se reproduz no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP¹, enquanto espaço de educação formal.

Os Institutos Federais, assim como a maior parte das instituições educacionais, é fruto de uma concepção de educação formatada para atender as demandas determinadas pela reprodução das relações de produção, surge num período histórico em que desponta a necessidade de formação de força de trabalho especializada para a área industrial, reproduzindo um processo de formação alienante, numa perspectiva acrítica. E hoje, tem-se ainda uma educação nos moldes do século XIX - pois ao longo dos anos não se operou essencialmente mudanças na função social do referido ensino - para estudantes do século

XXI. O Instituto Federal se trata de uma instituição que curiosamente apresenta um perfil variado seja no que se refere aos tipos de cursos ofertados, seja nos níveis de ensino, quanto no público heterogêneo que recebe, pois, oferta desde formação de nível médio até pós- graduação, bem como contempla de estudantes adolescentes aos idosos.

1 A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO IFSP

Será com base na concepção de educação traduzida por Mészáros que a análise da dimensão educativa da prática profissional do serviço social será tratada neste ensaio e pensada criativamente na área da educação, em especial nos Institutos Federais. Yazbek (2009, p. 135) ao tratar das particularidades do trabalho do assistente social recorda que a atuação profissional se caracteriza pela busca em produzir resultados na vida dos usuários no atendimento de suas necessidades, através do planejamento, gestão e execução de políticas sociais e serviços. Um exemplo desta atuação na educação formal é a gestão do Programa de Assistência Estudantil, executado em instituições federais e estaduais de ensino, que visa o repasse de recursos que possam contribuir para a permanência dos estudantes na instituição, como o auxílio moradia, transporte e alimentação. E também pela ação socioeducativa, reconhecida ainda como função pedagógica

¹ O IFSP integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sua criação enquanto Instituto se deu pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. No entanto, no estado de São Paulo a educação tecnológica surgiu em 1910, com a primeira Escola de Aprendizes e Artífices implantada na capital, que antes de se tornar o Instituto Federal foi conhecido ainda como Escola Técnica Federal de São Paulo, e posteriormente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET, até sua alteração mais recente, em 2008. Neste contexto é que a inserção do assistente social na Rede Federal de educação sofreu um processo de expansão a partir de 2008.

(Abreu; Cardoso, 2009, p. 595), que corresponde às ações que interferem diretamente nos valores e comportamentos dos usuários, podendo gerar mudanças em seu modo de viver, pensar e agir, ou seja, afetar sua subjetividade, que merece ser aprofundada no decorrer do ensaio.

O trabalho do profissional do serviço social na educação deve contemplar os seguintes eixos de atuação, com base em Almeida (2003, p. 08): atividades que busquem garantir o acesso à educação; ações que visem a **permanência** do estudante na instituição educacional; preocupação com a efetivação de ações que garantam a **qualidade dos serviços** e uma prática que invista na **gestão democrática e participativa** da população no sistema educacional. O trabalho se expressa então na ação direta dentro da instituição, na articulação e atuação em rede e na mobilização e integração com os movimentos sociais.

Deve-se observar que o grande imbróglio que este trabalho pretende centrar está no reconhecimento de que, mesmo os docentes não sendo os usuários diretos do serviço social educacional, no que se refere aos aspectos da ação pedagógica, é preciso reconhecê-los como público do trabalho técnico, ainda que numa relação de parceria no atendimento ao aluno, no que concerne a perspectiva da ação socioeducativa, pois este sujeito denota um papel essencial na efetivação de alguns eixos de atuação do assistente social. Assim, na propositura de um trabalho voltado a intervenção junto ao docente, objetiva-se contribuir para a efetivação dos eixos expressos anteriormente, a partir da discussão de demandas que foram identificadas no processo de trabalho no IFSP, no que concerne a relação direta com a categoria docente.

1.1 O olhar docente sobre o aluno e a importância papel do assistente social no repensar deste olhar

No acompanhamento do trabalho junto aos professores foi observado que há a expressão de um pensamento cristalizado, uma reprodução do senso comum, por parte de alguns docentes em relação aos estudantes, especialmente voltado aos alunos com perfil de “vulnerabilidade social”. Isto posto, é primordial trabalhar para que esse pensamento seja desvelado para uma compreensão da realidade em seu contexto estrutural e conjuntural e a dimensão educativa do trabalho do assistente social pode contribuir para a mudança do modo como o professor enxerga e trabalha com este aluno.

É preciso considerar que na relação entre docentes e alunos se expressam determinações sociais, mediatizadas no processo de ensino-aprendizagem. É com o docente que os estudantes passam a maior parte do seu tempo escolar. Nesta relação se expressam significativos valores e a relação por vezes é marcada pela correlação de forças. O professor quem atribui valor, quem quantifica o que o aluno aprendeu e indica se este está apto para a aprovação e para a conclusão do curso.

Muitas das colocações trazidas por professores, e observada na atuação da autora no cotidiano acadêmico, demonstram que o olhar do docente em relação ao aluno está de certo modo permeado pelas suas próprias vivências, seus contextos e história de vida. Alguns expressaram como não conseguem compreender a falta de esforço e interesse de alguns alunos, pois os estudantes em questão não apresentam as mesmas respostas que estes apresentavam ao vivenciarem contextos de vida semelhantes. Questionam como esses alunos não conseguem render mais em termos acadêmicos, responsabilizam o aluno pela sua falta de rendimento escolar, e pontuam como estudantes não conseguem compreender que precisam se empenhar e se esforçar mais para atingir o sucesso, individualizam questões que são expressão das relações sociais, do contexto organizativo da sociedade e retomam discursos meritocráticos e de culpabilização do indivíduo.

Limitam-se a olhar o que lhes parece aparente e imediato, não reconhecem que as situações relatadas são na verdade uma realidade adversa vivenciada por alunos que se encontram num contexto de “vulnerabilidade social”, que exprimem uma condição própria do conflito de classes sociais. Assim, alguns docentes associam suas próprias experiências pessoais de sucesso ao esforço e interesse, sem qualquer vinculação com o contexto sócio-histórico e reproduzem essa visão projetada em seus alunos. Desrevestem a instituição de seu papel e o transferem para a lógica do esforço e do compromisso pessoal que consideram que o estudante deve assumir. O que certamente expressa uma intencionalidade, ainda que não percebida pelos sujeitos que a manifestam, mas que precisa ser desvelada pelo assistente social, pois “toda educação tem uma função política” (ALMEIDA, 2007, p. 03). Necessário então compreender qual a função política expressa neste discurso, o que permitirá o reconhecimento de um campo de luta para o assistente social e um espaço de expressão das correlações de força.

A perspectiva da individualização e pessoalização do sucesso acadêmico do estudante, demonstrado na visão de parte de docentes que se utilizam como espelho para leitura da realidade social dos

estudantes, coloca-se com importante obstáculo para a consolidação de um processo coletivo de adoção de uma educação transformadora, pois credita o ‘sucesso’ escolar a medida quantitativa de nota obtidas a partir de certo empenho e desejo pessoal do aluno. Isso desconsidera a necessidade de analisar o contexto dos estudantes, do reconhecimento das contradições próprias da lógica capitalista e da concepção de educação para a reprodução social.

1.2 O perfil do quadro docente e o olhar sobre os discentes

Para compreender como esse pensamento e verbalização se manifesta é apropriado pensar sobre algumas características de parte do quadro institucional de docentes do IFSP. Por se tratar de uma intuição de educação do eixo técnico o maior número de docentes apresenta formação na área de exatas, sendo bacharéis e em grande parte sem complementação pedagógica ou a obtendo após o ingresso na instituição. Se suas vivências são referência para atingir a compreensão da leitura que eles fazem sobre os estudantes, é necessário considerar que não foram relatadas situações de privação econômica e ou de subsistência, de modo geral remonta a uma vivência de privilégios, tendo crescido no seio de famílias de classe média, as quais os incentivaram a investir em sua educação, puderam desfrutar dos anos de escolarização em escolas da rede privada, acessando posteriormente as melhores universidades públicas, em parte vivenciaram apenas a experiência da vivência acadêmica sem um contato efetivo com a dimensão pedagógica.

Muitos parecem não ter tido oportunidades de conviver com a diversidade, de aprofundar as dimensões político-sociais em sua formação. O quadro de docentes é o próprio quadro da expressão da desigualdade societária em alguns aspectos, a exemplo da proporcionalidade de representação étnica, cuja representação nem chega perto de representar em termos quantitativos os mais de 50% que correspondem a população negra no Brasil. Neste aspecto é possível encontrar docentes que não compreendem ou não concordam com a perspectiva de garantia de acesso à educação por sistema de cotas ou que não reconhecem situações de racismo como tal, mas sim como brincadeira cotidiana.

No que se refere a experiência docente, o IFSP tem professores que por sua trajetória ou formação não tem vivência na educação formal, seja no ensino fundamental, médio ou superior. E sem essa experiência

saíram da academia e depararam-se com um público extremamente heterogêneo, seja em termos de faixa etária abrangente, seja em perfis sociais e de renda variados, com bagagem cultural das mais diversas.

Expressam em suas falas em reuniões, conversas informais e conselhos pedagógicos um contraste entre a realidade concreta dos alunos e a visão que, parte do corpo docente, apresenta em relação aos mesmos. Fazem uma leitura superficial ou que não contempla a conjuntura e contexto socioeconômico e político que permeia a vivência dos estudantes e que envolve os interesses do sistema capitalista na educação. Acreditam que sejam os alunos que apresentem insuficiências e dificuldades para acompanhar o ensino que é ofertado e estes estariam perdendo por não aproveitar a educação de qualidade a que estão tendo acesso.

É preciso reconhecer que os servidores, em especial os docentes dos IFs contam com as mais altas titulações acadêmicas, muitos tiveram oportunidade de participar de projetos externos, inclusive fora do país que agregaram à sua formação, possuem bom plano de carreira com incentivos diversos para o aprimoramento; fatores estes muito relevantes para valorizar a área de educação, ou seja, profissionais bem preparados em suas áreas e bem remunerados é fundamental. Diferente de muitos docentes que atuam nos diversos níveis de educação pública e privada, que carecem de condições adequadas e remuneração satisfatória, além de reconhecimento profissional. Porém, o que por vezes falta é a formação política, com uma profunda reflexão da conjuntura, sendo este um importante ponto de partida para a atuação do assistente social.

Os profissionais da pedagogia podem capacitar, refletir e construir com os docentes, num processo formativo, práticas mais adequadas no ensino e aprendizagem junto aos docentes, até mesmo na dimensão política. Porém, o assistente social pode ajudar a refletir, a desvelar, a construir com os docentes e gestores educacionais, com a contribuição de outras categorias profissionais, a leitura dos reflexos conjunturais sobre a vivência estudantil dos alunos e como o (a) docente pode, na sua prática, transformar ou reproduzir esses contextos.

2 AS PARTICULARIDADES DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL JUNTO À CATEGORIA DOCENTE

Ao pensar na atuação profissional junto aos docentes que contribui nas condições educacionais dos estudantes é necessário considerar

o cotidiano da prática profissional que é permeado pela alienação. Compreender essa alienação predominante no cotidiano é fundamental, pois conseguir identificar essa cotidianidade e produzir momentos de suspensão deste mesmo cotidiano será essencial para enfrentar a alienação que permeia as relações e a prática profissional. Fávero em alusão a Heller destaca os perigos e reflexos da alienação:

Ao dominar esse cotidiano, favorece a cristalização de modos de pensar e agir e impossibilita mudanças. Essa cristalização do pensamento é traduzida em preconceitos, que, mesmo que não se evidenciem claramente para quem os pratica, é sempre guiado por uma intencionalidade. (2014, p.40).

Esta colocação é adequada em dois sentidos: ao analisar a atuação docente e ao refletir sobre a visão de muitos assistentes sociais em relação aos docentes nos IFs. Dessa cristalização surgem os pensamentos que policiam comportamentos, julgam posturas dos alunos, sua sexualidade, modo de vestir, a crença religiosa ou ideológica, atribuem significados diversos para a mesma ação baseado na cor da pele ou na condição social do estudante.

Desse pensamento cristalizado, ou alienado, sim alienado, pois não é por se tratar de um público com alto nível de formação que não se está imbricado no processo alienante da sociedade contemporânea, que surge a emergente e urgente demanda de intervenção profissional do assistente social, buscando contribuir através de uma prática educativa desenvolvida dentro da educação não-formal, tida nos preceitos de Gadotti (2005) como sendo “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” para a suspensão do cotidiano, possibilitando um novo olhar sobre a realidade e a mudança de valores que se refletem nas relações sociais.

Numa segunda dimensão, é também desse pensamento cristalizado que surge a resistência de muitos assistentes sociais em atuar diretamente com os docentes, numa crença de que não é possível obter o que chamam de resultados, baseados na ideia de que os docentes são enrijecidos e não mudam de posição, não estão abertos. Esse pensamento também é uma expressão da alienação ou divergência que toma a prática do assistente social, que por vezes acredita que a prática direta com o discente é a forma de conseguir uma transformação, que uma atuação junto aos docentes seria inviável ou desnecessária, assim se faz iminente a necessidade de desalienar da própria prática profissional (Fávero, 2014, p. 40), superando esse tabu.

Muitos assistentes sociais, ainda que de modo não verbal, priorizam a prática direta com os estudantes, suas famílias e comunidade, alguns negam ou relegam ao segundo plano o trabalho diretamente com os docentes, o justificam em função do compromisso em atender a classe trabalhadora e seus filhos e limitam a visão dos horizontes interventivos à mediação direta com o estudante - usuário da educação. Não reconhecem que o resultado do trabalho, a garantia ampla do direito à educação, à permanência e êxito em muito dependem deste sujeito que atua cotidianamente com os discentes, que processa além dos conteúdos acadêmicos uma prática permeada de sua ideologia e visão de mundo, que pode ou não se configurar num processo de exclusão educacional.

Deste modo, sem alimentar uma visão messiânica da profissão, mas atendendo aos princípios fundamentais e deveres estabelecidos no Código de Ética Profissional do Assistente Social, é preciso contribuir junto ao docente para uma releitura da realidade social do estudante, desvelando as imbricadas expressões da questão social que o afetam, desconstruindo possíveis ideias de que se tratam de questões particulares e individuais dos alunos. Assim, possibilitando ao docente a compreensão de que não entregar o trabalho solicitado porque se desdobrou entre o trabalho produtivo, o trabalho doméstico e as tarefas escolares; chegar atrasado eventualmente à aula por questão de transporte ou de trabalho; não comparecer por falta de condições financeiras para custear o transporte; não comparecer à aula por situações de discriminação vivenciadas, não se tratam de expressões que demonstram ‘desleixo’ ou desinteresse do/as alunos/as, gerando ainda mais exclusão e conseqüente evasão, mas sim demonstrando que essas são situações que retomam a questão social tão compreendida pelo serviço social.

São situações do contexto sócio-histórico traduzidas na condição da mulher- trabalhadora-estudante-cuidadora do lar, no aluno-trabalhador que toma várias conduções para sair do trabalho e chegar ao IFSP, no/a estudante que prefere se isolar em casa por não conseguir mais lidar com práticas institucionais ou não de racismo, machismo e homofobia. De se observar também que o quadro docente é formado majoritariamente por homens e ainda que a maior parte das docentes está concentrada na parte propedêutica do ensino, ou seja nos cursos de ensino médio integrado ao técnico.

Dito isto, é fundamental pensar em como as situações relatadas podem ser mediadas na prática profissional do assistente social. O primeiro passo é compreender o porquê da dificuldade em aceitar como necessária a atuação junto aos docentes. Compreender isso é entender

as próprias dificuldades e limitações profissionais do assistente social no seu espaço de atuação.

Em relação ao afastamento da atuação junto ao docente é preciso pensar: trata-se de uma questão de domínio e apropriação dos conhecimentos inerentes à profissão? Falta de segurança profissional e abertura dentro do espaço institucional para desenvolver um plano de intervenção com esta diretriz? Dificuldade de adaptar a linguagem técnica para este público não apenas intervindo, mas traduzindo conceitos fundamentais para o desvelamento da realidade social vivenciada pelo estudante? Não se conhece o perfil docente? Não se sabe como trabalhar nesta perspectiva?

Refletir sobre estas questões é se debruçar sobre a própria prática profissional, buscando romper com este processo alienante do cotidiano e descobrir novas perspectivas de superação. Identificada as dificuldades é preciso construir estratégias e articulações necessárias para superá-las e atingir um novo patamar de atuação profissional. Cabe lembrar: toda prática é permeada de uma intencionalidade. A intencionalidade da profissão está dada, é preciso se apropriar, apropriando-se é preciso construir novos caminhos. Se buscar produções que tracem a atuação do assistente social será possível ver que é um assunto pouco explorado, mas se refletir sobre sua importância irá descobrir que é uma prática indispensável.

As possibilidades de inserção da prática são variadas. É pertinente buscar conhecer o perfil docente, enquanto sujeitos históricos dentro de uma instituição de educação, valores e opiniões que refletem na relação com suas turmas de alunos. Neste ponto a dimensão investigativa da profissão é peça chave para a prática profissional, possibilitando o desvelar das condições profissionais, de vida e de perfil dos docentes e podendo analisar como esse contexto interfere nos processos de reprodução da desigualdade social na escola (CFESS, p.53).

Esse processo de investigação pode se valer de metodologias variadas como entrevista com os próprios docentes, entrevistas com colaterais, aplicação de questionários junto aos professores, reuniões com representantes discentes para discutir questões relativas ao processo educativo na instituição e a atuação docente, análise do registro de reclamações em face de servidores, participação em reuniões pedagógicas e conselhos com o devido registro no diário de campo. Este último pode se configurar num importante instrumento de registro para o assistente social, pois poderá subsidiar a compreensão e análise técnica sobre a visão docente e sua prática a partir da análise do próprio assistente social,

apreendida a partir do “conhecimento da vivência cotidiana de campo” (LOUROU, 1993, p. 77).

Um espaço estratégico que merece destaque e que não é muito apropriado pelos assistentes sociais são os programas, ações, comissões e grupos de trabalho que planejam, gestam e executam a formação continuada de professores. Este é um espaço que o profissional do serviço social precisa se prontificar a assumir, é fundamental aprimorar os meios de intervenção e assumir a capacidade técnica inerente à profissão.

O assistente social é perito no trato da questão social e por isso é tão fundamental seu papel na formação docente, pois se trata de uma educação para a vida, para o trabalho, numa perspectiva marxista. Atuando na dimensão destacada por Mészáros que diz que é “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2008, p. 12). Parafraseando-o é cabível dizer que é preciso romper com a lógica da prática tradicional que favorece a lógica capitalista, construindo novas práticas e contribuindo na transformação.

Essa formação pode contar com diversos recursos e pode ocorrer das mais variadas formas. É possível utilizar das atividades de planejamento no início dos semestres, pode ocorrer nas reuniões docentes, ou em formações específicas para discutir temas e vivências relativos as expressões da questão social que afetam os alunos. O processo educativo pode se traduzir em atividades de integração com os alunos, respeitando sua individualidade e autonomia. Pode ser promovida pelos próprios estudantes sob a supervisão do assistente social ou acontecer em parceria com profissionais que compõem a equipe técnica. As execuções das atividades podem contar com recursos audiovisuais, de sensibilização, dados estatísticos que despertam o envolvimento de participantes com aptidão em exatas, textos científicos. Os recursos disponíveis são inúmeros, mas o conhecimento técnico-operativo é intrínseco ao serviço social. O importante deste trabalho é reconhecer que se trata de uma prática da categoria profissional e por este motivo não precisa ser pensado, construído ou operacionalizado de modo solitário ou isolado no campo de atuação, mas pode ser partilhado com a categoria, com foco na dimensão pedagógica da profissão.

É importante ressaltar que não se trata de atuar na dimensão pedagógica mediante a compreensão de que o assistente social parte do desempenho do aluno para promover as mediações, mas sim da atuação

preventiva, em caráter educativo, buscando identificar possíveis expressões da questão social que afetam a vida pessoal e acadêmica do aluno e que podem vir ou não a afetar seu desempenho escolar. Essa compreensão é essencial, pois o conhecimento de pessoas alheias à profissão ainda é exíguo e está atrelado na maior parte do tempo a ideia do profissional que trabalha com concessão de benefícios, seleção para bolsas, encaminhamentos para a rede, além de tender, por vezes, a uma ideia de ‘ajuda’ ao estudante e do imaginário de que o assistente social é um ‘colaborador’ que pode auxiliar nas mais diversas ações que não são objeto de seu saber e fazer profissional, dado o desconhecimento dos demais profissionais da educação sobre o papel do serviço social.

Como Carvalho coloca: “toda prática social é determinada” (2012, p. 59), seja por sua intencionalidade, por questões pertinentes ao nível de consciência dos sujeitos envolvidos, por seus ideais, seja pelas oportunidades. Por isso é preciso reconhecer na prática profissional junto aos docentes uma determinação dada pela oportunidade de promover profundas transformações na vida social dos alunos a partir de novas apropriações do quadro docente das instituições educacionais, pois a educação integra o universo humano e conforme a célebre afirmação de Paulo Freire (2000, p.67) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do assistente social junto aos docentes das instituições formais de ensino mostra-se com grande potencial para o exercício do direito do estudante à educação, pois é preciso para além de possibilitar o acesso do aluno à instituição garantir sua permanência. E essa garantia perpassa, além das condições materiais de permanência expressas nas políticas de assistência ao aluno e na estrutura de ensino, na relação de ensino-aprendizagem entre os docentes e estudantes. E nessa relação, também permeada de correlação de forças, o assistente social pode desempenhar um papel essencial, no desvelar das expressões da questão social que marcam a vivência acadêmica do aluno e sua relação com o docente. Por fim, este ensaio introdutório buscou trazer contribuições para o debate sobre o crescente potencial da intervenção profissional junto aos docentes como forma de contribuir na transformação da educação e das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.M.; CARDOSO, F.G. **Mobilização social e práticas educativas.** In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais.** 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1pdf> Acesso em 15.out.2016.

ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social e Política Educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** 2003. 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 05.nov.2016.

AMARO, S. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

CARVALHO, M. do C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** São Paulo: Cortez, 2012, 10.ed.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Serie: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Públicas. Série 3. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSÍDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em 10.jan.2017.

FAVERO, E. T. **O Estudo Social – fundamentos e particularidades de sua construção na Área Judiciária.** In: **O Estudo Social em perícias, laudos e pareceres técnicos: debates atuais no judiciário, no penitenciário e na previdência social.** CFESS(Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal.** Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acesso em: 01 out. 2016.

GOHN, M. da G. **Educação Não-formal, Educador(a) Social e Projetos Sociais de Inclusão Social**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

LOUROU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. [Tradução Isa Tavares]. - 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

YAZBEK, M. C. **O Significado sócio-histórico da profissão**. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009.

ESPAÇOS SOCIO-OCUPACIONAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS: LOCUS DE EFETIVAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO TRABALHO DAS/OS ASSISTENTES SOCIAIS

Altair J. de Carvalho Micheli *

Luciana Gonçalves Pereira de Paula **

Mônica de Oliveira Fernandes ***

Sandra Lúcia Gonçalves ****

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se como relato de experiência a partir da iniciativa de promover o debate sobre a reestruturação das ações do Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) que teve como ponto de partida a reflexão de Netto. (NETTO, 1996, p.187). Para o autor, o período histórico em que estamos experimentando é marcado por “transformações societárias que afetam diretamente o conjunto da vida social e incidem fortemente sobre as profissões, suas áreas de intervenções, seus suportes de conhecimento e de implementação, suas funcionalidades”, entre outros aspectos.

Percebe-se, assim, que as transformações societárias reconfiguram as necessidades sociais e institucionais já existentes e criam novas e, ao metamorfosear a produção e a reprodução da sociedade, atingem diretamente a divisão sociotécnica do trabalho, ao envolver modificações em todos os seus níveis, abarcando os aspectos teóricos, prático, político, modalidades de formação, sistemas institucional/organizacionais, e, sobretudo o aspecto cultural.

Com base nessas reflexões avaliou-se ser imprescindível estabelecer, em face dessas transformações, estratégias político-profissionais para responder às demandas emergentes e os desafios do tempo presente, uma vez que tais estratégias apresentam-se como construções e/ou elaborações teórico-metodológicas acerca do exercício profissional e/ou da formação do assistente social (PAULA, 2016b).

* Mestre, assistente social, Instituto Federal de Goiás - Mestre, Câmpus Jataí/GO.

** Doutora, assistente social, Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

*** Especialista, assistente social, Instituto Federal de Goiás - Reitoria.

**** Assistente social, Instituto Federal de Goiás - Reitoria.

Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e estudos teóricos sobre publicações que versam sobre as temáticas afins a esse processo, como: Almeida (2007; 2011); Guerra (2012; 2014), Silva (2012); Paula (2014, 2016a, 2016b, 2016c), Cardoso (2013), entre outros.

No intuito de complementar esse processo foi realizada, ainda, uma pesquisa de campo junto aos profissionais de Serviço Social para mapear os locais de atuação da/do assistente social que estavam consolidados, bem como àqueles emergentes pós-processo de expansão do IFG.

Essa experiência agregou esforços de diferentes sujeitos que se somaram em prol de um objetivo comum: pensar, repensar, analisar, construir, refletir e recriar o Serviço Social no IFG.

1 O INSTITUTO FEDERAL DE GOÍAS – UM ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DA/DO ASSISTENTE SOCIAL

No ano de 1999, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). Quase uma década depois a Instituição vivenciou outra reestruturação, por meio da Lei nº 11.892, de 27 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que criou os Institutos Federais, passando a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Com a mudança para Instituto Federal, Goiás ficou com duas novas instituições: o Instituto Federal de Goiás, formado pelo Cefet Goiás, com os *campi* de Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia Oeste, Águas Lindas, Valparaíso, Senador Canedo, Anápolis, Luziânia, e a reitoria instalada em Goiânia, e o Instituto Federal Goiano, formado pela fusão dos Cefet de Rio Verde e de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, Campos Belos, Catalão, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Morrinhos, Posse, Trindade. Os Institutos Federais estão inseridos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e estão ampliando sua inserção social, com a implantação de novos *campi* em outras cidades.

O IFG é uma instituição que se equipara às Universidades Federais, articulando educação superior, básica e profissional, pluri curricular e multi *campi* (cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subseqüentes ao ensino médio, superiores de bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação lato e stricto sensu), especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Entretanto, os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura pedagógica e administrativa diferenciada das Universidades, uma vez que foram criados mediante agregação e/ou transformação de antigas instituições profissionalizantes fortemente vinculadas às demandas do mercado. A possibilidade de ampliação do papel da educação profissional está indicada na atual legislação, que transformou os Centros em Institutos Federais, ao preconizar que devem se constituir como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, como também qualificarem-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes das redes públicas de ensino, conforme art. 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

As principais características que diferenciam os Cefets dos Institutos Federais é a necessária abertura em relação às demandas locais e regionais, a integração e a verticalização do ensino, desde a educação básica até a educação profissional e a educação superior.

Essas ponderações revelam que as atribuições dos Institutos Federais ampliaram-se, concomitantemente ao processo expansionista do capital globalizado, combinando antigos e novos desafios que se traduzem em novas demandas no campo da gestão e da organização do trabalho, com implicações na tarefa cotidiana tanto dos/as dirigentes, quanto dos/as trabalhadores/as destas Instituições.

A inserção do Serviço Social no IFG tem uma história recente, estando em fase de estruturação, na maioria dos Câmpus. O primeiro concurso público, com abertura de vagas para assistente social, aconteceu no final do ano de 1989, na extinta ETEG. Dentre as profissionais aprovadas, duas foram nomeadas em 1990 e outras duas em 1994, ficando duas em Goiânia, na sede e duas na recém-criada Unidade Descentralizada (Uned) de Jataí. Nesse período as ações relativas à assistência médica, odontológica, psicológica, social e de enfermagem, destinadas ao atendimento de alunos/as e servidores/as, foram agrupadas na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), cuja coordenação foi assumida por uma Assistente Social, na sede, e por uma Psicóloga, na Uned.

Somente em 2006, o MEC autorizou a realização de novo concurso público e a profissional aprovada, no final de 2007, com a estruturação da Coordenação de Assistência ao Servidor (CAS), ligada à Diretoria de Recursos Humanos (DRH), e a convite da direção da instituição, assumiu essa coordenação. Com a reabertura dos concursos públicos e com a

expansão da rede em Goiás, foram realizados novos concursos, ampliando significativamente as vagas para o cargo de assistente social.

Essa expansão e a transformação em Instituto com a reestruturação administrativa – constituição da Reitoria, abertura de novos câmpus, aumento das vagas e matrículas – tudo acontecendo de forma acelerada, trouxeram mudanças nas condições objetivas de atuação profissional, gerando acúmulo de trabalho e de funções, além de dúvidas e inseguranças. Esse cenário reforça a importância da participação articulada e organizada das/os assistentes sociais, quando se constata uma indefinição em relação às atribuições e competências do assistente social, pelos diferentes sujeitos que atuam nos institutos, como gestores, servidores e alunos e reafirma a necessidade da construção democrática e participativa de uma proposta coletiva para o Serviço Social, considerando que existem perspectivas de avanços, demandas a serem respondidas, espaços a serem conquistados e ocupados.

Desta forma, as/os assistentes sociais do IFG, demonstrando o compromisso com a qualidade dos serviços prestados e com a sua formação continuada, vêm se capacitando para melhor responderem às demandas e se articulando no sentido de construir uma proposta de trabalho com objetivos comuns, que os aglutinem dando maior visibilidade e explicitação da concepção, das atribuições e competências do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional. A construção e efetivação da proposta, no cotidiano da ação profissional, pressupõem o enfrentamento de desafios como:

- articulação entre as/os assistentes sociais e destes com outras categorias que atuam no IFG, mediante a estratégia de uma ação conjunta, de natureza interdisciplinar, e para inserir os profissionais que estão chegando por meio de novos concursos;
- necessidade de mapear as possíveis frentes de trabalho, qualificar e ampliar as competências profissionais, saindo da posição de executor para a de propositor, que elabora, coordena e executa políticas efetivas de atendimento às necessidades sociais, tanto de alunos quanto de servidores;
- ruptura com as distorções a respeito da concepção, das atribuições e competências do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional;
- maior interlocução das/os assistentes sociais com as dimensões do projeto ético- político, sobretudo, no domínio

e utilização dos instrumentos de regulamentação da formação e do exercício profissional, como exigência de sua *práxis* cotidiana;

A partir da pesquisa para o mapeamento dos principais espaços de trabalho do Serviço Social no IFG, atualmente constatou-se os seguintes: Coordenação de Assistência Estudantil – CAE, a Coordenação de Assistência ao Servidor, Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social – CRHAS.

Além desses espaços, destacou-se também àqueles que surgiram com o processo de expansão e reestruturação da Rede de Educação Profissional e, por conseguinte, do IFG, a exemplo das Pró-reitorias, sobretudo a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional – Prodi e Pró-reitoria de Extensão – Proex. Outro espaço de atuação da/do assistente social que requer o trabalho interdisciplinar é o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor – SIASS. Esse subsistema tem como objetivo a efetivação da Política de Atenção à Saúde do Servidor – PASS, uma proposta do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MPDG.

Assim, com base nos referidos espaços sócio-ocupacionais, verifica-se um conjunto de atribuições e competências próprias da/do assistente social no IFG. Ressaltando-se que as atribuições apresentadas levam em consideração as especificidades dos locais de atuação, bem como as normatizações das entidades representativas – conjunto CFESS/ CRESS e documentos institucionais.

Esses espaços se caracterizam como possíveis locais de atuação das/os assistentes sociais como participe da equipe multiprofissional. Pois, como adverte ALMEIDA (2007) os desafios apresentados nesse espaço e a presença desses elementos no universo escolar por si só, não justificam a inserção das/os assistentes sociais nessa área. O autor explica, a sua inserção deve “expressar uma das estratégias de enfrentamento dessa realidade, na medida em que representa a possibilidade de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, em unidades educacionais, em gerências, ou em articulação com outras políticas setoriais” (p. 5).

Trata-se de espaços cuja dimensão socioeducativa se faz presente. Essa constatação foi possível a partir da articulação política dos profissionais do IFG que se debruçaram na elaboração da proposta de atuação do Serviço Social na referida instituição. Ao construir essa proposta de atuação, identificou-se que as demandas sócio-organizacionais, as quais expressam as requisições da

instituição para o Serviço Social, contêm elementos que atribuem ao assistente social uma função pedagógica, socioeducativa, seja de:

esclarecimento, de repasse de informações, de atuação na alteração de hábitos e condutas, seja de mobilização para a participação ou de formação política para o efetivo exercício da cidadania e/ou para a luta e enfrentamentos sociais, tendo como horizonte as possibilidades e necessidades de transformação social (EIRAS, 2012, p. 122).

Ao proceder à análise do Serviço Social é importante esclarecer que a profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento da sociedade brasileira no âmbito da divisão internacional do trabalho, quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos.

Nesta proposta, entende-se que as profissões são:

práxis sociais, com particularidades e especificidades, responsáveis por darem respostas às necessidades sociais, ou seja, surgem diante das diferentes necessidades e interesses coletivos com a finalidade de darem respostas a estes. É uma das práxis realizadas pelo homem e, portanto, também um processo de objetivação do ser social (CARDOSO, 2013, p. 69-70).

Depreende-se então, que toda profissão constrói seus projetos e éticas profissionais com o intuito de apresentar o seu dever ser, sua autoimagem ou imagem ideal, diante de seu significado social e razão de existir socialmente. “E tal dever ser será informado por um determinado *ethos* que orientará os profissionais” (CARDOSO, 2013, p. 72). Estamos falando, portanto, dos projetos e éticas profissionais.

Na opinião de Netto (1999, p. 95),

os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas.

Portanto, tais projetos são construídos por um sujeito coletivo – a respectiva categoria profissional. Assim, é por meio da organização política

que a categoria elabora o seu projeto profissional, constrói e dissemina os valores ético-políticos e opções teórico- metodológicas.

Para Cardoso (2013, p. 79), são esses valores que

legitimam a opção de uma direção social, caminhos para a concretização dessa opção, tendo como finalidade uma forma de sociabilidade. Enquanto projeto, direciona a ação cotidiana desses profissionais que, por sua vez, construirão e reconstruirão tal projeto em sua práxis profissional.

No que tange às ações profissionais desenvolvidas pela/o assistente social, para Paula (2014, p. 15), elas expressam o fazer profissional: “atender, orientar, encaminhar, avaliar, estudar, planejar e outras ações previstas como competências e atribuições na legislação profissional, que é desenvolvido em um serviço prestado pela instituição que pode ter variadas formas”

Para essa autora, as atribuições compõem as ações profissionais como parte da prestação de serviços sociais. Além disso, as ações realizadas imprimem o caráter interventivo do Serviço Social, que são direcionadas pelas escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas dos/as profissionais. Assim a compreensão que ao profissional possui sobre o trabalho socioeducativo é condicionada pela vinculação a um projeto profissional.

Os instrumentos e/ou meios de trabalhos são elementos fundamentais de qualquer processo de trabalho. São eles que potencializam a ação do/a trabalhador/a sobre seu objeto de trabalho. Assim, os instrumentos são elementos necessários à atuação técnica, por meio dos quais as/os assistentes sociais podem efetivamente concretizar os seus objetivos e as finalidades propostas.

Os instrumentos técnicos utilizados pela/o assistente social são: ficha de cadastro, grupo, visita domiciliar, visita institucional, relatório, laudo, parecer social, pesquisa social. A utilização de tais recursos está associada ao uso de técnicas e procedimentos operacionais que possibilitam a materialização das ações, programas e projetos profissionais (PAULA, 2014).

Entre esses instrumentos o grupo se destaca, pois permite uma atuação coletiva, junto a um número maior de usuários/as. Seja qual for o seu formato, o mais importante é compreender um grupo como um espaço aberto, democrático, sendo a/o assistente social apenas a/o coordenadora/ coordenador e não a/o manipuladora/manipulador das discussões.

O grupo pode ter um roteiro previamente elaborado que oriente o seu trabalho, mas não deve ser um espaço engessado que cerceie a liberdade de fala, de expressão, de manifestação dos/as usuários/as. É um

espaço privilegiado para ações socioeducativas desde que compreenda cada um dos/as participantes como agente ativo e fundamental para o seu funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social tem traçado um percurso absolutamente progressivo, nas últimas décadas. Essa realidade também pode ser percebida no IFG, onde a profissão vem avançando e ganhando mais espaços e se consolidando por meio da conquista de novas responsabilidades profissionais.

Frente a essa conjuntura desafiadora, faz-se necessário que o coletivo de profissionais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional organizem-se em torno da definição estratégica de sua própria dinâmica de trabalho. Uma vez que, a/o assistente social que não constrói seus próprios objetivos profissionais pode sucumbir, mais facilmente, a uma rotina institucional genérica e repetitiva que, por vezes, incide de maneira burocratizante em sua atuação. Planejar, sistematizar e avaliar as ações desenvolvidas, nos mais variados espaços sócio- ocupacionais, imprimem uma qualidade ímpar ao exercício profissional do (da) assistente social. Segundo Paula (2016b) trata-se de estratégias de trabalho, muito longe do caráter burocrático, com o qual muitas vezes são revestidas, possuem uma inerente dimensão política. O planejamento, por exemplo, constitui-se em uma ferramenta essencialmente política e pedagógica de negociação, de mobilização, que propicia aos profissionais que dela se utilizam, um processo de intensa reflexão sobre o seu próprio trabalho.

De maneira geral, o documento formulado, a partir desse processo de planejamento, apresenta como principais ações a serem desenvolvidas pelas/pelos assistentes sociais do IFG: orientar à comunidade do IFG quanto à viabilização dos direitos sociais e os meios de exercê- los; contribuir para a mobilização e organização popular, articulando os trabalhos de base, de educação com a comunidade do IFG; realizar estudos e pesquisas socioeconômicas para conhecer a realidade social da população atendida; construir e organizar os instrumentos internos do Serviço Social, avaliando-os sistematicamente; planejar, executar e avaliar planos, programas e projetos sociais, com acesso às informações orçamentárias, participando do seu planejamento; documentar todas as ações realizadas no exercício profissional; orientar e encaminhar as/

os usuárias/os para a rede socioassistencial e serviços especializados, monitorando os processos; prestar assessoria e consultoria à gestão, seja nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; compor equipe multiprofissional considerando a integralidade dos sujeitos e grupos atendidos; supervisionar estagiário de Serviço Social, acompanhando seu projeto de intervenção; garantir uma gestão democrática na elaboração e execução das Políticas Institucionais; realizar estudos e emitir parecer social e laudos sobre questões que são de responsabilidade do Serviço Social; orientar a prática profissional com base nas Diretrizes Curriculares, na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética Profissional.

Em linhas gerais, estes são os principais direcionamentos que devem orientar o trabalho profissional das/os Assistente Social do IFG. Direcionamentos que foram construídos coletivamente, por meio de uma experiência extremamente rica e fortalecedora para esse conjunto de profissionais. Espera-se que esta experiência possa incentivar e motivar outros setores e segmentos de assistentes sociais inspirando-os a serem protagonistas em seus espaços de trabalho.

Ante ao exposto, finaliza-se essa reflexão com o texto de Almeida (2007) que convida a pensar a educação, para além do capital (MEZAROS) como dimensão da vida social e que possui um caráter ontológico, ou seja, constitutivo dos modos de existência humana, do ser social, da organização da vida em sociedade. Neste sentido,

pensar a educação para além da política educacional é, deste modo, uma outra exigência posta aos assistentes sociais e que requer um olhar sobre a própria dimensão educativa de sua intervenção como constitutiva desses processos mais amplos e não necessariamente vinculada a essa área de atuação do Estado via política social. Em síntese, a dimensão educativa que caracteriza um infundável universo de práticas sociais e experiências profissionais não necessariamente configura um elemento justificador do pertencimento ou proximidade dessas atuações à política de educação (ALMEIDA, 2007, p. 5).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. O serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: **SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS**. Belo Horizonte, 2007. Anais eletrônicos...Disponível em: www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc. Acesso em: 16 de agosto de 2017.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo. Saraiva, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892. Acesso em: 16 de agosto de 2017.

CARDOSO, P. G. **Ética e projetos profissionais os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil**. Campinas: Papel Social, 2013.

EIRAS, A. A. L. T. S. A intervenção do Serviço Social nos CRAS: análise das demandas e possibilidades para o trabalho socioeducativo realizado grupalmente. In: **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Orgs. Cláudio Mônica dos Santos, Sheila Backx; Yolanda Guerra, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, C.M.; Backx, S.; GUERRA, Y. (org). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Editora UFJF. 2012.

GUERRA, Y. Transformações societárias e Serviço Social: repercussões na cultura profissional. In: Mota, A.E. (org). **Serviço Social nos anos 2000: cenários, peijas e desafios**. IFPE: Recife-ES, 2014.

NETTO, J.P. Transformações Societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade**, 50, ano XVII. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, J.P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo I: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**, Brasília, CEAD, 1999.

PAULA, L. G. P. P. **Um debate sobre estratégias e táticas – problematizações no campo do Serviço Social. Tese de doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

PAULA, L. G. P. P. **Estratégias e táticas – reflexões no campo do Serviço Social.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Júris, 2016b.

PAULA, L. G. P. P.; SILVA, N. C. O. Planejamento e Serviço Social – o plano de trabalho como estratégia profissional do (a) assistente social. **ANAIS do 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.** Olinda-PE, 2016a.

PAULA, L. G. P. P. Planejamento e Serviço Social – o plano de trabalho como estratégia profissional do (a) assistente social. **ANAIS do 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.** Olinda- PE, 2016c.

SILVA, M. M. J. **Serviço Social na Educação: teoria e prática.** Campinas,SP: Papel Social, 2012.

O DEBATE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL

Tháise Seixas Peixoto de Carvalho *

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende levantar alguns pontos acerca da inserção teórico-prática do Serviço Social com os sujeitos coletivos na atualidade brasileira tendo como forma privilegiada de intervenção a dimensão pedagógica profissional. Tomamos por base a constituição da profissão enquanto resposta às expressões da questão social, bem como o caráter contraditório que assume na medida em que trabalha na mediação de dois polos totalmente antagônicos, como classe trabalhadora e proprietários dos meios de produção.

As mediações que instituem a trama das relações sociais e envolvem o processo de produção e reprodução social nas expressões sociais e materiais são as mais diversas. Tais relações que constituem a sociabilidade humana amolam domínios diferenciados e um tecido que envolve as esferas sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, questões de gênero, idade, etnia, orientação sexual, etc. Grandezas das quais enfrenta cotidianamente o Serviço Social e em relação as quais se posiciona seja no âmbito explicativo, seja no âmbito interventivo, considerados dimensões de uma mesma totalidade (YAZBECK, 2009).

Consideramos aqui a trajetória histórica da profissão no seu esforço de romper com o conservadorismo cristão e assumir novos aportes teóricos balizados na teoria social crítica, face o contexto sócio-histórico em que se insere. Verifica-se também os desafios de efetivação do projeto ético-político, visto as novas conjunturas sociais que circunscrevem o cotidiano da vida profissional, impondo limites na atuação profissional inserida na divisão sóciotécnica do trabalho.

Posto isto, entendemos aqui a dimensão pedagógica da profissão como campo repleto de possibilidades para a criação de estratégias de intervenção. Diante do cenário que circunscreve a atuação profissional percebemos a dimensão imaterial, como forma privilegiada de intervenção com sujeitos inseridos na coletividade, referendando a possibilidade de o Serviço Social atuar para além da demanda imediata, além de possibilitar a

* Professora e coordenadora do curso de Serviço Social do Centro de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete - CES-CL, Mestre em Serviço Social pela UFJF.

criação de estratégias coletivas de enfrentamento das demandas colocadas. Desse modo, pretende-se debater, sem contudo esgotar sobre tal dimensão profissional como lugar possível e necessário de atuação.

1 DESENVOLVIMENTO

A base do nascimento do Serviço Social enquanto profissão especializada se dá na emergência da questão social, no quadro do desenvolvimento do capitalismo, uma vez que, está “organicamente vinculada às configurações estruturais e conjunturais da ‘questão social’ e às formas históricas de seu enfrentamento, que são permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado” (ABESS/CE DEPSS, 1996, p. 154). Dessa forma, conforme Iamamoto (2009 p. 12), “Os (as) assistentes sociais atuam nas manifestações mais contundentes da questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais de distintos segmentos das classes subalternas (...)”. E o faz através de uma modalidade instituída pelo Estado burguês, qual seja, pela via das políticas sociais.

Conforme nos aponta Dal Moro e Marques (2011, p. 16), o Serviço Social brasileiro, aproxima-se de forma mais tardia aos interesses dos setores populares, tendo em vista seu surgimento vinculado à Igreja Católica e “ao viés reformista de tendência empiricista e pragmatista no continente, alçado nos marcos do pensamento conservador das Ciências Sociais até o final da década de 1950”. Dessa forma, é na relação com a Igreja que o Serviço Social no Brasil vai fundamentar seus primeiros objetivos político-sociais, orientando-se por posicionamento de cunho humanista conservador, tendo sua emergência vinculada a organizações e grupos dominantes.

É somente nos anos 60 e mais intensamente em meados dos anos 70 que o Serviço Social no Brasil, num esforço político e teórico de superação do tradicional, caracterizado por práticas fundamentadas na ética liberal burguesa (NETTO, 1981, p. 60), começa a avançar no sentido de gestar uma massa crítica e romper com a atuação conservadora.

No Brasil, o Serviço Social contemporâneo, se configura como resultado de um amplo movimento de lutas pela democratização do Estado e da sociedade, com presença marcante das lutas operárias que impulsionaram a colapso da ditadura militar. É no contexto da elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988, engendrada pelas lutas sociais por um Estado Democrático de Direitos, que segundo Iamamoto, a prática do Serviço Social começa a ser questionada, colocando para a

categoria, a exigência de novas respostas profissionais, o que culminou em significativos avanços e modificações nos campos de ensino, pesquisa e organização político-corporativa dos assistentes sociais.

Nas três últimas décadas o Serviço Social vive um movimento de amadurecimento em seu debate, colocando-se a ruptura com o conservadorismo das origens da profissão, movimento este bastante significativo para a categoria, que se aproxima da teoria social crítica e favorece a renovação teórico-cultural profissional. Neste aspecto afirma Netto (1996, p. 113) “É inteiramente fundado, pois, considerar que, nos anos oitenta, sem prejuízo da existência de perspectivas alternativas e concorrentes foram os influxos da tradição marxista que deram o tom ao debate profissional”.

Ao privilegiar no seu processo de formação a teoria social crítica, o assistente social em seu fazer profissional, imprime a necessidade do estudo/investigação/conhecimento das múltiplas determinações da sociedade capitalista tanto em sua gênese, quanto na contemporaneidade, assim como, as contradições que permeiam as políticas sociais ordenadas pelo Estado.

Tomar a questão social como pilar explicativo das políticas sociais no contexto do capitalismo representou, para o Serviço Social, a superação de uma concepção tradicional a cerca do objeto de trabalho, o que representa uma conquista para uma profissão que tem sua gênese marcada pelo conservadorismo cristão. Por isso a necessidade de se compreender a questão social na sua totalidade, apreendendo o ser social a partir das suas mediações.

Conforme Duriguetto:

Entendemos por questão social o conjunto das desigualdades econômicas que são conformadas pela produção coletiva da riqueza – gerada pelos trabalhadores, destituídos dos meios de produção – e pela sua apropriação privada pelos proprietários dos meios de produção. Questão social expressa assim, a configuração da sociedade de classes. (DURIGETTO, 2014, p. 7).

Os processos de lutas sociais colaboraram para que a questão social se transpusesse do domínio privado entre capital/trabalho, para a esfera pública, exigindo do Estado uma atitude no sentido de reconhecer formalmente as demandas da classe trabalhadora como direitos, consubstanciados em políticas e serviços sociais. Mediações estas fundamentais ao trabalho do assistente social (IAMAMOTO, 2008).

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005, p. 77)

Entendemos então a questão social como **uma questão política por excelência**, uma vez que, vai tratar do ingresso do proletariado no cenário político exigindo o seu reconhecimento enquanto classe. Como manifestação do cotidiano da vida social, entendemos que a questão social expressa a contradição fundamental do modo de produção capitalista, ou seja, a contradição existente entre o capital x trabalho, onde a apropriação privada da riqueza socialmente produzida resulta como contraface na subsunção do trabalho pelo capital, na desigualdade social, no crescimento da pobreza relativa e absoluta e na luta de classes (BHERING; SANTOS, 2009).

Posto isto, há que se compreender a questão social como manifestação da totalidade do processo social. “Esse processo, diga-se, a configuração da desigualdade e as respostas engendradas pelos sujeitos a ela, se expressa na realidade de forma multifacetada (...)” (ibidem, p. 5). Para tanto, exige-se a compreensão do cenário histórico, político, cultural, econômico e social em que são reveladas suas expressões.

Assim, há que se pensar onde o Serviço social se coloca neste processo e como sua dimensão pedagógica se coloca como estratégia.

O Serviço Social, desde o início da década de 80 do século passado, vem-se afirmando como especialização do trabalho coletivo, inscrita na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005). Nesta perspectiva, aceda o escopo legal e ético que se baliza a atividade profissional, a exemplo da Lei 8662/93, (Lei de regulamentação da profissão), do Código de Ética Profissional e das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), verifica-se o compromisso da categoria profissional com a defesa dos direitos humanos, os interesses da classe trabalhadora, suas organizações e movimentos sociais. Para alcançar tal tarefa, têm nos pressupostos do paradigma do materialismo histórico dialético as bases de sustentação das análises críticas sobre o sistema capitalista (SOUZA; CASTRO, 2013).

Sendo assim, entendemos o Serviço Social como “uma profissão essencialmente vinculada aos interesses classistas contraditórios que

fundamentam a sociedade capitalista.” (DURIGUETTO; BALDI, 2012, p. 194). Ora, o assistente social é empregado justamente pela classe oposta àquela que será seu objeto de intervenção, ou seja, é contratado pela classe dominante, ou pelo próprio Estado para conformar a reprodução da força de trabalho (ibidem).

Disso não se pode desconsiderar, assim como nos lembra, Yamamoto (2008), o profissional como trabalhador assalariado, seja vinculado à esfera pública ou privada, que também sofre alienação, apesar de seu estatuto como profissional liberal, o que acaba por muitas vezes condicionar as tensões entre o direcionamento que o profissional pretende lançar à luz de seu projeto ético-político profissional e as exigências impostas pelos empregadores aos seus trabalhadores assalariados.

A possibilidade de o profissional direcionar sua atuação com relativa autonomia se dá pela legislação profissional que o resguarda, passível de reclamação judicial. Tal autonomia depende também de múltiplos fatores que envolvem o fazer profissional como: o espaço sócio-ocupacional que se encontra o assistente social e a correlação de forças políticas econômicas e culturais expressas. Essas diferentes inserções profissionais, nos argumentos de Yamamoto, forjam condições específicas e relações sociais pelas quais se realiza a atividade profissional no mercado de trabalho. Além do mais as atividades desenvolvidas sofrem ainda “empuxo” de um terceiro vetor que são as demandas dos usuários cujas necessidades, que, conformadas pelas lutas sociais e pelas relações de poder, transformam-se em demandas profissionais, reordenadas na ótica dos empregadores no embate com os interesses dos usuários dos serviços profissionais. É nesse terreno denso de tensões e contradições sociais que se situa o protagonismo profissional (IAMAMOTO, 2008).

Assim podemos afirmar que o Serviço Social participa tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital, quanto das respostas à necessidade de sobrevivência dos que vivem do próprio trabalho. Não se trata de uma dicotomia, mas do fato de que ele não pode eliminar essa polarização de seu trabalho, uma vez que as classes sociais e seus interesses só existem em relação. Relação que, como já afirmamos, é essencialmente contraditória e na qual o mesmo movimento que permite a reprodução e a continuidade da sociedade de classes cria as possibilidades de sua transformação. (YASBEK, 2005, p. 04)

O assistente social no seu dia-dia lida com conjunturas muito particulares vividas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais, que são cruzadas por determinações de classes. São provocados a extrair da vida dos sujeitos singulares, que aí se materializam, como forma de percorrer suas necessidades sociais do domínio privado para a luta por direitos na cena pública, potencializando-a em fóruns e espaços coletivos. Isso requer tanto capacidade teórico-metodológica para uma leitura crítica da realidade que possa evidenciar os processos que integram o singular no coletivo, quanto a incorporação da pesquisa e do conhecimento do contexto social, cultural e laboral desses sujeitos sociais como condições efetivas do desempenho profissional além da sensibilidade e vontade políticas que movem a ação.

Todavia, é necessário apreender sobre as imposições do mercado de trabalho que direcionam a uma mera adaptação do trabalho profissional às reclamações alheias preterindo a profissão ao mercado e jugulando o assistente social ao trabalho alienado. Abrigar e proteger a relativa autonomia no arrojo do exercício profissional supõe elevá-la a um projeto profissional coletivo com sustentação em forças sociais reais que participem de um projeto comum para a sociedade (IAMAMOTO, 2009).

As particularidades que determinam a profissão do assistente social, que são determinadas por contradições, de acordo com o acima exposto, nos levam a reflexão sobre como o Serviço Social se insere nos processos de mobilização e organização dos sujeitos coletivos e como este profissional pode atuar na promoção e fortalecimento das organizações e lutas dos trabalhadores, alvos de sua intervenção, conforme Duriguetto e Baldi (2012).

Para tal análise os autores partem da ideia de que o Serviço Social tem em sua “dimensão ideopolítica” a possibilidade de produzir ação na intervenção acima colocada. Para tal argumentação citam as duas dimensões do trabalho do assistente social levantadas por Yamamoto (2006), material e imaterial, considerando que:

Na dimensão imaterial que é “ideopolítica”, temos, de acordo com Paula (2009), a possibilidade de promover nos sujeitos que são alvo de intervenção profissional reflexões que lhes proporcionem mudanças nos valores, comportamentos e atitudes da população, das quais, podem resultar processos de reivindicações, enfrentamentos e resistências coletivas das situações de sua vida cotidiana. (DURIGUETTO; BALDI, 2012, p. 196)

Nesta perspectiva tem-se que o Serviço Social, ao trabalhar com sujeitos coletivos pode imprimir sua ação na direção do fortalecimento da classe trabalhadora, mesmo com todos os limites concretos impostos ao profissional, estando ele inserido na divisão sociotécnica do trabalho (ibidem). Para tanto, Abreu (2002) defende que o assistente social possui uma função pedagógica.

No aporte teórico sobre a temática da organização da cultura realizada por Abreu (2002), acerca da “função pedagógica”, define-a, sobretudo, “por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática” (ABREU, 2002, p. 17). O aspecto imaterial da prática profissional ocorre no contato direto com a com a subjetividade do sujeito, sendo esse o campo privilegiado em que se situa a “função pedagógica”.

Segundo Abreu, a organização da cultura, para as classes subalternas, desempenha o papel de formar o processo de classe para si, no qual a classe adquire sua própria consciência, oposta à ideologia dominante. A função pedagógica do assistente social é considerada tendo em vista a conexão orgânica presente entre as relações pedagógicas e a construção de determinada hegemonia. A ofuscagem deste nexos orgânico cobre a conexão da ação educativa aos interesses dominantes, tornando-a instrumento eficaz de controle social e fragilizando as classes subalternas em relação a sua perspectiva emancipatória (Ibidem, p. 20).

Cabe destacar aqui o que Abreu (2002) chama de pedagogia emancipatória constituída por elementos como solidariedade, colaboração entre as classes subalternas, mobilização, capacitação e a organização das mesmas no sentido de uma ruptura com a ordem intelectual e moral do capital, na construção de uma nova cultura. Também segundo a autora, os movimentos conectados às classes subalternas terminaram em sua maioria ao fim último da luta por direitos, perdendo o caráter revolucionário. Nesse sentido, põe-se para os Assistentes Sociais o desafio de identificar as possibilidades de avançar numa perspectiva emancipatória.

[...] frente a esses direcionamentos históricos, o primeiro e fundamental desafio que se coloca para os assistentes sociais – para avançar numa perspectiva emancipatória – refere-se à contribuição profissional para o fortalecimento e o avanço de processos e lutas que favoreçam a ultrapassagem das conquistas das classes subalternas dos limites históricos do Estado de Bem-Estar, no sentido da construção de uma nova sociabilidade – a socialista. (ABREU, 2002, p. 206)

Entendemos então, que assim como os movimentos sociais, o projeto Ético-Político do Serviço Social defende a ampliação e a materialização dos direitos, apreendidos não só como tarefa de toda sociedade, mas também como dever do Estado em sua garantia, o que para Behring e Boschetti (2006), constituem condição para ampliação da cidadania e da riqueza socialmente produzida.

Portanto, o pacto histórico do Serviço Social com os movimentos sociais visa colaborar com os grupos sociais e pessoas que lutam por condições de vida e trabalho, articulando forças e instalando alianças estratégicas com os grupos que sofrem todos os tipos de opressões, sejam elas econômicas, de classes, gênero, de orientação sexual, dentre outras, em recusa ao arbítrio e ao autoritarismo, com vistas a ampliação e consolidação de cidadania. Mas com o horizonte voltado para a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao interpretarmos a questão social como elemento constitutivo da relação entre profissão e a realidade social, faz-se necessário imprimir no trabalho do dia a dia, componentes de resistência e ruptura presentes nas expressões e na constituição das formas de enfrentamento da questão social. É necessário ter como horizonte de atuação, não apenas a garantia do direito em sua imediaticidade (também importante), como um projeto que perspetive a emancipação humana do sujeito.

Não obstante a proposta do projeto ético-político profissional do Serviço Social, que tem sua prática originada nas expressões da “questão social” e está direcionado para a apreensão do projeto societário capitalista e sua superação para outra forma de sociabilidade. Compreende-se então, que os projetos societários são projetos construídos coletivamente e atendem aos interesses de classes que se colocam de forma antagônica com projetos societários em disputa, sendo de um lado o da classe burguesa, que é hegemônico, e o da classe dos trabalhadores, pautado pela luta por equidade, justiça social e liberdade (NETTO, 2006).

Há que se pensar no papel que o assistente social exerce na intervenção direta, ou mesmo indireta com os sujeitos coletivos e as nuances de sua atuação na perspectiva não só da garantia do direito, mas também na atuação de forma mais macro que visualize de fato um novo projeto societário. Pensamos ainda na necessidade de o profissional sair do

casulo que envolve a profissão no seu trefismo e o isola de formas mais coletivas e consequentemente mais intelectivas de intervenção.

Neste sentido a dimensão pedagógica profissional se coloca como estratégia privilegiada de intervenção como proposta para além da imediaticidade. A função pedagógica desempenhada pelo assistente social tem a possibilidade de incidir diretamente na criação de cultura nos sujeitos sejam eles coletivos ou não e assim garantir a direção emancipatória da atuação.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional. Serviço Social & Sociedade: o Serviço Social no século XXI.** São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 143-171, abr. 1996.

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

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social, fundamentos e história.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 (col. Biblioteca Básica do Serviço Social).

BEHRING, E. R. e SANTOS S. M. M. **Questão Social e Direitos.** In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.* CFESS/ ABEPSS, Brasília, 2009. 267-283.

DURIGUETTO, M. L.; BALDI, L. A. de P. **Serviço Social, mobilização e organização popular: uma sistematização do debate contemporâneo.** Revista katálysis, Florianópolis, v. 15. 2012.

DURIGUETTO, M. L. **Questão Social, Sociedade Civil e Lutas Sociais: Desafios ao Serviço Social.** Revista Conexão Gerais, Belo Horizonte, nº 4, Ano 3, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **A Questão Social no Capitalismo.** Revista Temporalis, Brasília: ABEPSS, nº 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil.** In: *Revista em Pauta: teoria social e realidade contemporânea. Mundialização, Resistência e Cultura.* Nº. 2, Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social - UERJ, julho 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na cena contemporânea.** In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, 2009. (Publicação do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e Associação Brasileira de ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPS. V. 1).

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** São Paulo: Cortez, 1992.

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

MORO, M. D.; MARQUES, M.M. **A relação do Serviço Social com os Movimentos Sociais na Contemporaneidade.** In: **Revista Temporalis,** Brasília: ABEPSS, nº21, 2011.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. **Cinco notas a propósito da questão social.** **Revista Temporalis,** Brasília, ano 2, n. 3, 2001.

NETTO, J. P. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** In: MOTA, Ana Elizabete et al (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. **Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil.** **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, nº50, 1996, pp.87-132.

SOUZA, R.S.; CASTRO, A.G. **Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Serviço social no Brasil.** Disponível em: <<http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Movimentos-Sociais-Direitos-Humanos-e-SS-no-Brasil2.pdf>>. Acesso em: 22 de Setembro de 2014.

YAZBEK, M. C. **Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social,** In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais,** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 143-164.

YAZBEK, M. C. **Pobreza e exclusão social: expressões da questão social.** **Temporalis: ABEPSS,** ano III, n. 3, p. 33-40, jan./jun. 2005.

YAZBEK, M. C. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. In: CFESS/ABEPSS; CEAD/UNB (Org.). **Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo II. Reprodução social, trabalho e Serviço Social.** Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília, DF, CEAD, p. 87-100, 1999.

