

A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SERVIÇO SOCIAL:

DEBATES, EXPERIÊNCIAS
E INCERTEZAS



A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SERVIÇO SOCIAL:

DEBATES, EXPERIÊNCIAS
E INCERTEZAS



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Capa

Adolpho Rodrigues

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Educação pública e o serviço social [livro eletrônico] : debates, experiências e incertezas / organização Marcela Mary José da Silva. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-133-5

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação pública - Brasil 3. Serviço social I. Silva, Marcela Mary José da.

23-166319

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação pública 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-133-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Se abolir a escravidão
Do caboclo brasileiro
Numa mão educação
Na outra dinheiro
Pacato Cidadão, Skank.1994.

É com grande alegria que apresento a você, leitor e leitora o livro **A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SERVIÇO SOCIAL: DEBATES, EXPERIÊNCIAS E INCERTEZAS**. O Grupo de Trabalho de Serviço Social Na Educação- GTSSSEDU da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, que recepciona os artigos desse livro é um grupo que realiza ações de ensino, pesquisa e extensão há 13 anos e vem acumulando experiência e ampliando o círculo de discussões sobre a educação pública e o serviço social.

Esse debate, ou melhor, essa necessidade de termos profissionais de serviço social na educação pública não tem a idade da lei 13.935 sancionada em dezembro de 2019. Essa necessidade já encontra registros e experiências concretas muito antes da assinatura da lei. O mundo e todas as suas relações se encontram na educação formal: a escola nunca esteve acima do bem e do mal, neutra nas questões das necessidades, anseios e desejos do seu público. Nós do GTSSSEDU compreendemos que o público das escolas não são apenas os alunos. A gestão, todos os servidores da escola, professores e demais funcionários, a comunidade externa e a família em sua diversidade, todas e todos são sujeitos da educação, cada um em seu lugar e, relacionalmente ligados uns aos outros.

Quando afirmamos que o mundo está no interior das escolas, sinalizamos que com a chegada de psicólogos e assistentes sociais nesse espaço, esses elementos das relações sociais concretas vão ter maior visibilidade. Os textos aqui apresentados mostram essa diversidade das necessidades que atravessam o ambiente da educação e como é fundamental a compreensão cada vez mais ampliada da educação enquanto campo de atuação para esses profissionais que estão chegando à educação básica, formalmente.

Sim. Os profissionais de serviço social e psicologia estão chegando na educação básica mas, estão chegando de forma precarizada, em sua maioria sem concursos, como os profissionais que atuam em outros campos sócio-ocupacionais, sem piso, sendo poucos para o universo de escolas, com tantas pessoas que requerem a atuação técnica dessas categorias. Contra essas duas categorias está o desconhecimento do que elas são e fazem tecnicamente, somado às impressões do que uma assistente social e uma psicóloga podem fazer.

Nosso grupo acredita que é importante dar visibilidade aos profissionais de serviço social e psicologia que produzem os serviços e aos estudantes que se esforçam em refletir. Nas mãos desses sujeitos está a continuidade da formação, do debate e da construção histórica dos nossos saberes e fazeres. Essa obra reflete isso. Temos discussões sobre:

- A experiência de formação para os profissionais de serviço social e psicologia através da extensão universitária
- As experiências sobre o processo de efetivação da 13.935/2019;
- As contradições do campo da educação e o serviço social
- Desafios da inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação, chamamos de passos dos pioneiros;
 - a trajetória história até chegarmos na lei 13935/2019;
- A discussão sobre o plano de atendimento numa escola confessional;
- O trabalho do assistente social num instituto de educação tecnológica;
- O trabalho docente numa cidade do interior em plena pandemia;
- A questão da pandemia e dos estudantes de um instituto federal;
- O lugar da escola para a proteção à criança e ao adolescente;
- Um debate da educação enquanto política;
- A discussão da formação profissional à luz da dialética, gênero e raça;
- As famílias monoparentais e a questão dos vínculos;
- Discussões sobre a inserção dos profissionais;

Temos uma diversidade interessantes de discussões que podem funcionar como uma bússola para uns, como trampolim para outras e ainda como manual para alguns. O que queremos é que o leitor e a leitora usufruam dos conhecimentos aqui sistematizados e os espalhem!

Agradecemos aqui as primeiras e primeiros profissionais de todos os estados brasileiros que iniciaram há anos suas experiências defendendo a educação pública e a inserção dos profissionais de serviço social e psicologia na educação de maneira formal. Existem ainda dezenas, centenas de experiências de muitos colegas de profissão que precisam de visibilidade.

Não esqueçamos: temos mais escolas do que qualquer outro aparelho social; que é necessário que a lei 13.935 seja reformulada para termos assistentes sociais e psicólogos da creche à pós-graduação atendendo os trabalhadores e as trabalhadoras, seus filhos e filhas no sistema educacional; que precisamos de concurso público para evitar a alta rotatividade de profissionais o que prejudica a dinâmica e a atenção digna aos usuários e ataca a nossa dignidade como profissionais; precisamos nos lembrar sempre que as políticas públicas, e a educação não está fora disso, esquece da educação em meio rural, ou melhor, não urbano. E por fim, não nos esqueçamos que o debate do serviço social na educação não é novo e não tem dono;

Usem e abusem dessa leitura e espalhem esse livro!

Marcela Mary José da Silva
Professora Doutora do Curso de Serviço Social- CAHL-UFRB
Coordenadora do GTSSSEDU

Sumário

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROMOVENDO A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS DO BRASIL.....	13
--	-----------

Eulania Almeida Cardoso

Marcela Mary José da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-133-0

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS E CONSONÂNCIAS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ITINERÁRIO PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 13.935/2019.....	24
--	-----------

Francisco Daniel Coelho Viana

Cecília Bezerra Leite

doi: 10.48209/978-65-5417-133-1

CAPÍTULO 3

CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL SOB PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	43
--	-----------

Livia Neves Masson

Maria Eduarda Oliveira Rosario

Elizabeth Regina Negri Barbosa

doi: 10.48209/978-65-5417-133-2

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS NO ÂMBITO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE - MS.....61

Alfredo Fagundes Neto

Camila Maria dos Santos

Mônica Vollkopf da Silva

Vivian Mila Petry da Fonseca

doi: 10.48209/978-65-5417-133-3

CAPÍTULO 5

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL NO ESTADO DO TOCANTINS.....75

Cristiane Pereira Barbosa Almeida

Josenice Ferreira dos Santos Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-133-4

CAPÍTULO 6

RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....92

Rochele Pedroso de Moraes

doi: 10.48209/978-65-5417-133-A

CAPÍTULO 7

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONQUISTA DA LEI 394/2022, ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGO NA ESCOLA.....109

Maria Josimeire Silva de Carvalho

Ângela Maria de Oliveira Pérsico

Rosana Borges de Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-133-6

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA E DOS REBATIMENTOS DA PANDEMIA COVID-19.....123

Carola Carbajal Arregui

Thaís Ribeiro Esteves

Helyene Rose Cruz Silva

Juliana Fernanda da Silva

Williana Angelo da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-133-7

CAPÍTULO 9

TRABALHO DOCENTE E CRISE SANITÁRIA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA ZONA RURAL DE SÃO FÉLIX - BAHIA.....142

Rosileia Prado Santana

Marcela Mary José da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-133-8

CAPÍTULO 10

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO IFMG CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA SUPERAÇÃO E REPARAÇÃO DOS DANOS CAUSADOS NA PRÁTICA DOS SABERES.....162

Ana Flávia Melillo

Gisélia Maria Campos Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-133-9

CAPÍTULO 11

A ESCOLA COMO BASE DA REDE DE PROTEÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O SERVIÇO SOCIAL E A VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO.....182

Alaine M. Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-133-B

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....193

Emmanuella Aparecida Miranda

Rita de Cássia Pereira Farias

Késia Silva Tosta

Carolina Caldeira Valente

doi: 10.48209/978-65-5417-133-C

CAPÍTULO 13

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE MÉTODO DIALÉTICO, GÊNERO E RAÇA.....216

Flávia da Silva Clemente

Márcia da Silva Clemente

doi: 10.48209/978-65-5417-133-D

CAPÍTULO 14

A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS FAMILIARES – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COM FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS: EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE TUBARÃO II - PARIPE/SSA-BA.....	231
---	------------

Maria da Conceição Bruno Gonçalves

Deysiene Cruz Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-133-E

CAPÍTULO 15

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COM A PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL.....	246
--	------------

Daniel Barbosa dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-133-F

SOBRE A ORGANIZADORA.....	262
----------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES.....	263
------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROMOVENDO A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS DO BRASIL

Eulania Almeida Cardoso

Marcela Mary José da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-0

Introdução

A educação e os espaços que ela utiliza são o barômetro das expressões da questão social e de como o Estado e a sociedade civil tem se portado frente a esses fenômenos. Os problemas que pressionam os espaços educacionais foram desenvolvidos em rede e na história o que evoca a necessidade de, tanto na interpretação dos problemas como na resolução deles, ser imprescindível encará-los através da compreensão da totalidade social. (SILVA, 2013)

O grupo de trabalho de Serviço Social na Educação existe desde 2010 na UFRB e vem desenvolvendo ações para municipalizar a inserção do profis-

sional de Serviço Social no Estado da Bahia e fora dele. Através do curso de extensão de Serviço Social na Educação: desafios e perspectivas, o GTSSSEDU, como é conhecido, mobilizou e participou da efetivação da inserção dos profissionais de Serviço Social na Educação em diversas cidades como Cachoeira, Maragogipe, Esplanada, Governador Mangabeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, dentre outras. O GTSSSEDU desenvolve suas discussões respondendo a necessidades múltiplas da sociedade, o que construiu um esquema de debates, discussões, ações e produções nas seguintes áreas: serviço social nas escolas; serviço social na assistência estudantil, relação escola-família e comunidade; juventude e destinos sociais; comunidade escolar e desenvolvimento local; educação, serviço social e desenvolvimento social; direitos humanos e educação.

Sendo o assistente social um profissional que busca identificar e atender as demandas resultantes da questão social em suas múltiplas dimensões, compreende-se a extrema necessidade da inserção destes na área da Educação.

A introdução dos profissionais de Serviço Social na educação marcou o ano de 1930, porém foi apenas no ano de 1990 que houve a implantação das políticas sociais, sendo responsável pela conquista do Serviço Social na educação e a ampliação da demanda de exigência desses profissionais (ROSSA, 2011).

Apesar dessa presença no âmbito da educação, a atuação do Serviço Social se dava sobretudo na esfera da identificação e intervenção em situações consideradas desvio, defeito ou anormalidade social. Foi somente a partir do estabelecimento da Lei 13.935/2019 que se ampliou e se legitimou a atuação do assistente social na rede básica de educação. A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica visando atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação por meio de equipes multiprofissionais, conforme inciso 1º do § 5º do Art. 66 da Constituição Federal (Brasil, 2019).

A promulgação dessa lei é um marco importante para o Serviço Social. A inserção desse profissional no âmbito escolar é um fator de extrema importância para a concretização de direitos educacionais. O trabalho desse profissional em conjunto com a múltipla equipe no meio escolar se constitui como forte instrumento de transformação da sociedade. Segundo Santos (2012), “a assistência das equipes interdisciplinares compostas por professores, diretores, orientadores, coordenadores, pedagogos e assistentes sociais colaboram positivamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo educacional.” No entanto, para que se desenvolva uma prática interventiva eficaz, é necessário que estes profissionais sejam capacitados para atuação nesse novo campo sócio-ocupacional.

Atendendo a essa necessidade, o Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da UFRB, coordenado pela professora Dra. Marcela coordenado pela professora Dra. Marcela Silva, estruturou o projeto I Formação em Educação para estudantes e profissionais de Serviço Social e Psicologia, com o objetivo de contribuir para a capacitação de profissionais de Serviço Social e Psicologia para a atuação na rede básica da Educação. O presente relato objetiva apresentar brevemente através de minha experiência como bolsista PIBEX, o processo de planejamento, execução e avaliação das duas turmas de Formação em Educação para estudantes e profissionais de Serviço Social e Psicologia e os resultados obtidos.

Metodologia

I Formação em Educação para Estudantes e Profissionais de Serviço Social e Psicologia

Inicialmente foi necessário realizar reuniões de planejamento para organização da I Formação, distribuição de tarefas entre os membros da comissão

organizadora e definição de datas, palestrantes e estratégias para melhor execução da ação. O principal objetivo era contribuir para a compreensão do campo educação como espaço a ser conhecido.

A princípio, a Formação tinha como foco apenas profissionais de Serviço Social e estudantes do último período do curso, posteriormente, viu-se a necessidade de expandir para estudantes de todos os semestres e profissionais de Serviço Social e Psicologia. Tinha-se como alvo atender um público de cerca de trezentas pessoas, entretanto, três dias após o lançamento das inscrições mais de 2.600 (duas mil e seiscentas) pessoas oriundas de todos os estados do Brasil já estavam inscritas na Formação. Foram selecionados discentes para monitoria, os quais eram responsáveis por fazer a gestão dos grupos de whatsapp criados com o fim de facilitar a comunicação entre comissão organizadora e cursistas, nestes eram repassados materiais, avisos, chamadas para os dias e respostas às dúvidas.

A I Formação em Educação foi realizada na modalidade EAD com transmissão pelo canal do GTSSSEDU e GTENPO no Youtube nos dias 25, 27, 29 de Julho e 01 de Agosto. Foi dividida em quatro módulos com as seguintes temáticas: módulo I - Espaços formais de aprendizagem: a escola, ministrada pelo palestrante Dr. André Michel, módulo II - Educação como campo de atuação e de estudo, ministrada pela professora Dra. Tatiana Tessye, módulo III - Comunidade escolar, psicólogos e assistentes sociais: desafios e possibilidades, ministrada pela professora Dra. Marcela Silva e módulo IV - Caminhos para a atuação do psicólogo e do assistente social na escola, contando com a participação da Assistente Social Lourdes Ferreira e da Psicóloga Francilane Vasconcelos.

Em todos os encontros abria-se para o debate e respostas às dúvidas dos cursistas sobre a dinâmica do espaço da educação. Ao final de todos os encontros, para além da presença, era passado uma avaliação que constava de ques-

tões sobre como avaliavam a aula de modo geral, como avaliavam a discussão sobre o tema e espaço para opinião e sugestões.

Por conta do sucesso da primeira formação, decidiu-se por fazer uma segunda. Destacamos que essa ação promoveu uma visibilidade do curso de Serviço Social, do CAHL e da UFRB através da ação do GTSSSEDU. Todas as formações oferecidas até então, centravam-se nas especificidades de cada profissão, nenhuma formou profissionais mostrando o campo educação.

II Formação em Educação para Estudantes e Profissionais de Serviço Social e Psicologia

Imediatamente após a abertura das inscrições para a segunda turma, o projeto já contava com mais de 8.000 (oito mil) inscritos. Eram estudantes e profissionais de Serviço Social e Psicologia de todos os estados do Brasil buscando capacitação para atuação na rede básica de educação. Para atender uma demanda tão elevada fez-se necessário captar mais estudantes para atuar como monitores nos grupos de WhatsApp. Os cursistas foram acompanhados pela equipe durante todo o processo, desde o momento da inscrição na Formação até a certificação da mesma.

A II Formação em Educação foi realizada também na modalidade EAD com transmissão pelo mesmo canal no Youtube nos dias 19, 21, 23 e 26 de Setembro. Seguindo o mesmo planejamento da primeira turma foram ofertados quatro módulos com as temáticas: módulo I - Educação como campo de atuação e de estudo, ministrada pela professora Dra. Tatiana Tessye, módulo II - Comunidade escolar, psicólogos e assistentes sociais: desafios e possibilidades, com a professora Dra. Marcela Silva, módulo III - Espaços formais de aprendizagem: a escola, com o Dr. André Michel e módulo IV - Caminhos para a atuação do psicólogo e do assistente social na escola, com a participação da Assistente Social Cristina Chaves e da Psicóloga Rafaela Ferreira.

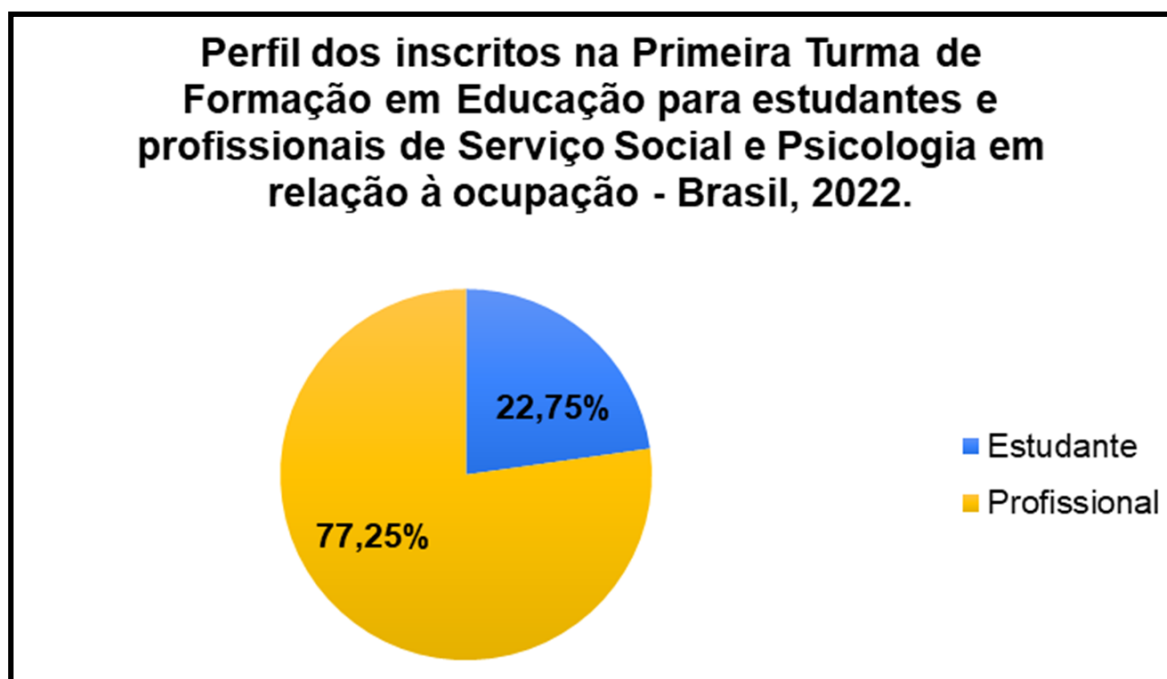
Ao final de cada turma de Formação foi disponibilizado aos cursistas um drive contendo todos os materiais utilizados pelos palestrantes do curso, além de materiais adicionais que contribuem com a temática. Também foram confeccionados certificados a todos os cursistas que tiveram a frequência mínima exigida. As atividades previstas foram superadas pela demanda emergente nessa área de Educação para os profissionais de Serviço Social e Psicologia, recém ingressos na educação básica via lei sancionada em Dezembro de 2019. O GTSSSEDU, sintonizado com as demandas externas da sociedade, deu um passo significativo ao realizar a proposta de oferecer conhecimento sobre o campo da educação a esses profissionais e, com isso, trouxe visibilidade à UFRB e ao Curso de Serviço Social em Cachoeira, Bahia.

Resultados e Discussões

As duas turmas de Formação em Educação somaram mais de 11.000 (onze mil) pessoas inscritas. A partir da análise das inscrições foi possível consolidar dados do perfil dos cursistas das duas formações. Observou-se que a maior parte destes eram mulheres (92 a 93%), na faixa etária de vinte a trinta e nove anos (50% a 51%), que se autodeclararam como pardas (41% a 43%).

Cerca de 74% a 77% dos inscritos eram profissionais, como se pode verificar nas figuras 1 e 2. Destes, a maioria era de Serviço Social (78 a 81%), seguido de Psicólogos (18 a 20%). Entre os estudantes, os de Serviço Social correspondiam a aproximadamente 73 a 76% dos inscritos, enquanto 23 a 26% eram de Psicologia, a maioria destes advindos de instituições privadas (cerca de 75%).

Figura 1 – Perfil dos inscritos da primeira turma em relação à ocupação



Fonte: Banco de dados da I Formação - GTSSSEDU (2022).

Figura 2 – Perfil dos inscritos da segunda turma em relação à ocupação

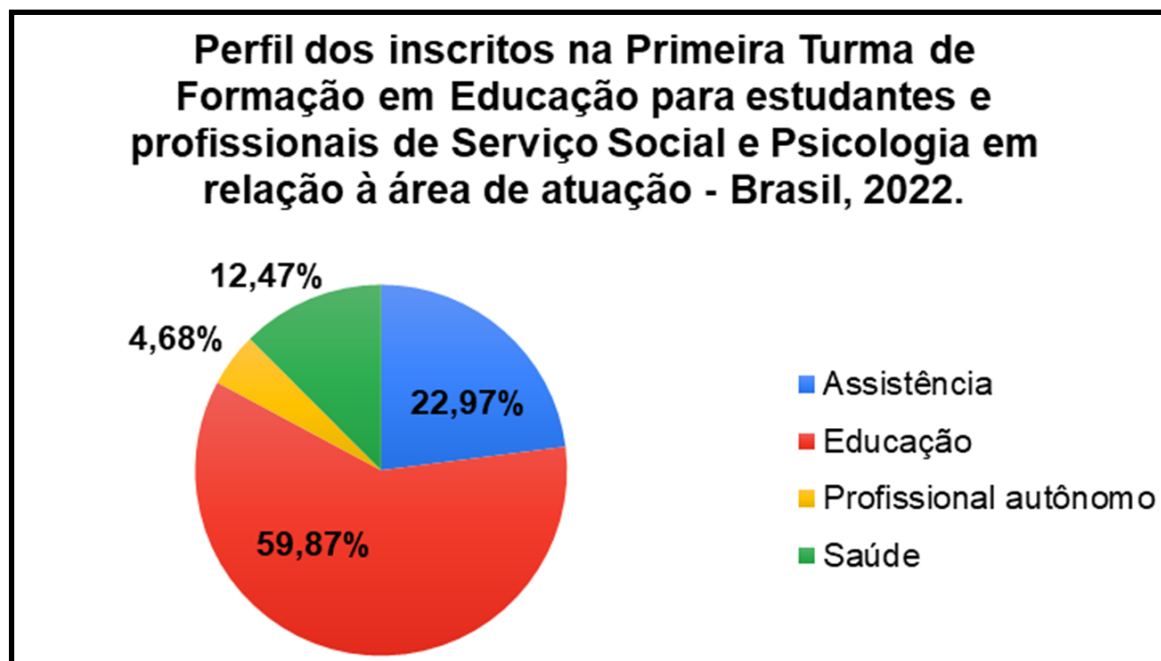


Fonte: Banco de dados da II Formação - GTSSSEDU (2022).

Em relação à atuação profissional, grande parte dos inscritos declararam já atuar na Educação (51 a 60%), outros registraram atuação nas áreas de assis-

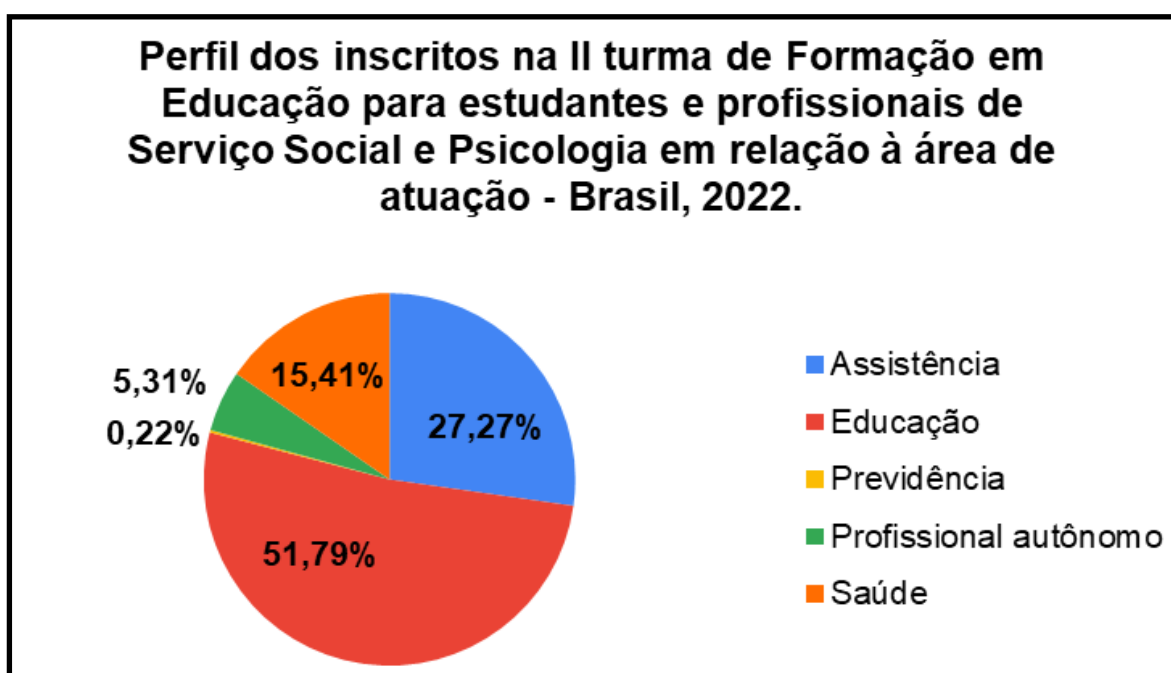
tência, saúde, profissional autônomo e previdência, como se pode verificar nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Perfil dos inscritos da primeira turma em relação à área de atuação



Fonte: Banco de dados da I Formação - GTSSSEDU (2022).

Figura 4 – Perfil dos inscritos da segunda turma em relação à área de atuação



Fonte: Banco de dados da II Formação - GTSSSEDU (2022).

Tanto na figura 3 quanto na figura 4 é perceptível a concentração da necessidade dos profissionais que já estão atuando na educação, o que mostra o acerto da ação de extensão em responder às necessidades concretas do seu público alvo.

As avaliações dos cursistas solicitadas ao final de cada módulo destacaram a relevância das informações transmitidas pelos palestrantes e a qualidade do debate, agregando conhecimento para a formação e atuação profissional. Todas as aulas da I e II Formação em Educação estão disponíveis no Youtube no canal do GTSSSEDU e GTENPO e já contam com mais de 50.000 (cinquenta mil) acessos, o que mostra a constante busca de estudantes e profissionais das áreas contempladas pelo projeto por uma formação continuada.

Minha experiência como bolsista PIBEX no Projeto de Formação em Educação viabilizou a construção de um resumo para submissão no VIII RECONCITEC com o relato sobre a importância da Formação em Educação para a capacitação dos profissionais de Serviço Social e Psicologia para a atuação na educação básica e apresentação dos resultados obtidos na I Formação, bem como a participação como mediadora em uma das aulas da segunda turma de Formação, o que trouxe grande contribuição para meu desenvolvimento acadêmico e para futura atuação profissional.

Destaco a importância do GTSSSEDU como ação de extensão e dessa ação promovendo a pesquisa e o ensino. No GTSSSEDU podemos perceber elementos do processo de trabalho do assistente social, o que nos permite através das ações construir o perfil profissional mais próximo ao mundo concreto enfrentando as dificuldades do cotidiano profissional.

Considerações Finais

A proporção a que se estendeu essa Formação em Educação revela a urgente necessidade por parte dos estudantes e profissionais de Serviço Social e Psicologia de desenvolverem uma melhor compreensão do campo da educação para poderem atuar nesse espaço de maneira relevante.

A experiência vivenciada por mim como estudante de Serviço Social, membro do GTSSSEDU e bolsista PIBEX nesse projeto de Formação me possibilitou fazer reflexões sobre o papel do profissional de Serviço Social na Educação, reflexões essas que agregarão à minha prática profissional. Evidencio que a quantidade de pessoas que foram atingidas e a qualidade dessa ação refletem a necessidade de se ter ações de extensão que respondam às necessidades sociais das pessoas. Imputo a essa visão o sucesso quantitativo e qualitativo dessa ação, isso mostra a função social da universidade.

A partir da experiência da Formação em Educação pode ser observado que a atuação dos Assistentes Sociais e Psicólogos na educação básica se faz extremamente necessária, e para que a Lei que determina sua inserção neste espaço seja, de fato, efetivada é fundamental o desenvolvimento de projetos de incentivo junto às administrações dos municípios. Além disso, é imprescindível que se continue o processo de formação e capacitação desses profissionais para uma atuação qualificada, tendo em vista que o fazer profissional do Assistente Social no âmbito da Educação se constitui como fator fundamental para a construção coletiva de um espaço democrático e o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

LIMA, Patricia Maria Correia Ferro de. Atuação do assistente social na educação escolar: possíveis práticas com perspectiva inclusiva. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/atuacao-do-assistente-social-na-educacao-escolar-possiveis-praticas-com-perspectiva-inclusiva>. Acesso em 30 de março de 2023.

ROSSA, A. **Serviço social na educação. 2011, p. 85.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2011.

SANTOS, N. S. dos. **Serviço Social e educação:** contribuições do assistente social na escola. *Vivências, Erechim*, v. 8, n. 15, p. 124-134, 2012.

SILVA, Marcela. Mobilização social, articulação e intencionalidade política: as ações do GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DA UFRB NA BAHIA. Disponível em: *Vista do Homem do Campo* (ufrb.edu.br). Acesso em: 14 de março de 2023.

UFRB. GTSSSEDU. Banco de dados da Formação em Educação para estudantes e profissionais de Serviço Social e Psicologia, 2022.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS E CONSONÂNCIAS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ITINERÁRIO PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 13.935/2019

Francisco Daniel Coelho Viana

Cecília Bezerra Leite

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-1

Introdução

A Educação em seu sentido histórico percorre o itinerário da vivência humana para além de um caráter de política pública, e antes de quaisquer análises empreendidas nesse sentido, considera-se preponderante afirmá-la e defendê-la enquanto significativa peça-chave na construção das relações sociais, familiares e comunitárias, e na formação cidadã em detrimento ao ideário de reconhecimento, acesso e efetivação dos direitos sociais e humanos (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012).

Ao contemplar essa perspectiva de pensamento, percebe-se que a Educação tem papel central na vida dos sujeitos sociais, não é à toa que grande parte do percurso de vida está atrelado a introdução nas instituições educacionais em seus diversos níveis, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Brasileira (LDBEN 9.394/96).

Ao mencionar a LDBEN, compreendida enquanto estruturante do sistema de ensino brasileiro, reconhece-se que esta lei é mais que uma organização, é preciso compreendê-la em sua amplitude, enquanto um mecanismo que expressa a dimensão necessária a efetividade do direito a Educação no Brasil, e é preciso empreender esforços para que esse sentido não seja deteriorado.

O Serviço Social ao trabalhar com os diversos segmentos de classes sociais e suas relações, almejando trabalhar para o acesso aos direitos sociais tem muito a contribuir no que diz respeito a efetivação da LDBEN.

Para pensar o Serviço Social na Educação, é preciso conhecermos a dinâmica que circunda esse espaço, o que perpassa um campo complexo que para ser enxergado requer um olhar para além dos muros da sala de aula. Isso porque diante do contexto educacional em se tratando de diversos estudantes que carregam consigo suas condições de vida, percebe-se que o ambiente escolar rodeia-se de desigualdade e pobreza, em que a maioria das famílias encontram-se com condições precárias de vida (CHIZZOTTI; CASALI, 2020). O que desafia constantemente a permanência dos/as alunos/as, e que consequentemente leva a quadros de evasão escolar¹.

Arelado a isso, pondera-se também a presença de várias outras expressões reconhecidas no próprio espaço de ensino muitas vezes de estrutura fragilizada, ambiente não atrativo, com excesso de conteúdos escolares e com pouca motivação dos/as professores/as para o ensino e aprendizagem; e os/as alunos/as sob circunstâncias de desinteresse, baixo desempenho, vivências violentas

¹ A extensa definição de “evasão escolar” esbarra bem sutilmente na falta de vontade do aluno em continuar os seus estudos, indicando desse modo, que as condições oferecidas a esse estudante é que de fato definem o seu trajeto educacional. Vale ressaltar que um número muito pequeno de estudantes de fato não possui interesse em continuar os seus estudos, e ainda esses, costumam estar desinteressados por encontrarem no mercado de trabalho precoce uma solução imediata para suas demandas. A evasão não é consequência de apenas um fator social ou econômico, ela está vinculada a vários fatores que juntos trazem um grande prejuízo acadêmico para o país (LEAL, 2019, p. 216).

em seus múltiplos sentidos, problemas de saúde, falta de incentivo familiar, vínculos familiares fragilizados, necessidade precoce de trabalhar, jovens que cometeram atos infracionais, além do uso de álcool e outras drogas (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Nesta seara, em tempos de um cenário educacional que deveria tornar-se um lugar social emancipatório, de mitigação das desigualdades sociais e propulsor da elevação da qualidade de vida, mas que enfrenta esses árduos atravessamentos, o Serviço Social é convocado a intervir como uma categoria profissional de práxis voltada a efetivação do direito de acesso, permanência e êxito na educação.

O encontro do Serviço Social com a Educação, de acordo com o arcabouço teórico-crítico da profissão, está atrelado a sua gênese (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” (SILVA; FÉRRIZ; MARTINS, p. 16, 2020). E se demonstra na contemporaneidade como um dos principais espaços sócio ocupacionais do Serviço Social.

Nesse ínterim, é imprescindível salientar de que forma essa política se apresenta como possibilidade, o que a priori pode-se caracterizar a partir da compreensão de que o perfil profissional está permeado por uma série de conquistas no espaço educacional, “protagonizando ações que possibilitem intervenções profissionais criativas, propositivas, estratégicas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social”. (PIANA, 2009, p. 183).

Mesmo com essa interlocução precoce entre o Serviço social e a Educação, nota-se que o avanço profissional atrela-se em sua maioria ao Ensino Superior, ao se tratar da educação básica o desafio vem sendo enfrentado principalmente nos últimos anos em que, em 11 de dezembro de 2019, foi aprovada após anos de luta e resistência política, a Lei 13.935, que dispõe sobre a presta-

ção de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas rede pública de educação básica.

Apesar de obtermos essa importante conquista não só para a categoria, mas sobretudo para as milhares de famílias que enfrentam árduas condições para o acesso a política de educação e quando conseguem são afetadas pelas problemáticas discutidas anteriormente, até então essa implantação dos serviços não ocorreu de forma efetiva.

Refletir essa situação nos leva a algumas ponderações sobre a atual conjuntura, pois a dinâmica de reestruturação produtiva do capital tem impactado cada vez mais nas políticas públicas, as mergulhando em um cenário dominado pelos dilemas do neoliberalismo, modificando seriamente suas estruturas e financiamento, bem como afetando também a massa trabalhadora que as executa, fazendo com que se desloquem na contra mão dos direitos trabalhistas indo para uma posição de desregulamentação, desproteção e aumento do desemprego (RAICHELIS, 2018).

A política de educação não está alheia a essa dinâmica societária, e o que se visualiza é o crescimento de uma perspectiva mercadológica no ensino, recuando no sentido das jornadas seculares de lutas por um direito social como este, o que interfere diretamente na erradicação dos problemas escolares.

Além disso, afeta e desfavorece também a inserção do Serviço Social na educação básica, onde as vulnerabilidades sociais são cada vez mais crescentes, fato esse que se tem observado na mídia diante dos últimos atentados em escolas brasileiras.

A exemplo disso, chama atenção a matéria realizada pelo portal jornalístico Poder 360, intitulada *“Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023: Ao todo, 52 pessoas foram assassinadas em atentados em instituições de ensino brasileiras desde 2011, sendo 7 no somente no último ano”*

(VELOSO; PIMENTEL, online, 2023). Ressalta-se que a maioria são episódios envolvendo os próprios estudantes.

Estas são uma das demandas que exigem intervenções urgentes, e não apenas no sentido de segurança pública, mas de se trabalhar nos fatores que ocasionam tais eventos e principalmente na sua prevenção, o que contar com a parceria do Serviço Social e da Psicologia nas escolas tem muito a contribuir.

Nesse segmento, o trabalho da categoria de assistentes sociais diante das requisições da política educacional, estão circunscritas num cenário adverso em que, nos tempos presentes o desafio é o de agir em defesa da política educacional e do seu sentido para a profissão, que é o de emancipação dos sujeitos, sujeitos esses em sua maioria constituídos pela classe que vive para o trabalho – essencialmente a base e direção que orienta o Serviço Social e pauta suas intervenções.

Assim sendo, este trabalho é um convite para imersão em uma análise que propõe desvelar as consonâncias entre os princípios constitutivos da LDBEN e os princípios do código de ética dos/as assistentes sociais, almejando demonstrar as possibilidades que estão postas diante da realidade para a atuação profissional, ainda que seja um campo desafiador.

Para tanto, o estudo delineou-se com base em uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, valendo-se da análise de conteúdo enquanto instrumento necessário para as inferências realizadas no estudo.

As cifras desse debate, considera-se assim que a construção conjunta deste esforço teórico não é algo meramente casual. Tem-se como pretensão instigar o conhecimento acerca das possíveis contribuições que o/a assistente social pode proporcionar a política de educação no âmbito escolar, pensando na efetivação da LDBEN para isso.

Panorama Metodológico

Ao compreender a pesquisa e, sobretudo o método científico, salienta-se diante do seu arcabouço epistemológico uma busca diante de inquietações e questões levantadas sobre um determinado objeto de estudo, desvelar este a partir de um direcionamento crítico, resultando em respostas concretas, mas também no cerne desses achados, trazer novas inquietações.

Guiados por esta concepção, a tessitura metodológica empreendida neste ensaio traduz-se em uma pesquisa documental e bibliográfica, com a tomada de dois documentos-chave como referência: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/1996) e o Código de Ética do/a assistente social de 1993, baseando-se na versão mais recente (CFESS, 2019).

Neste segmento, A o estudo bibliográfico “[...] constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61). Já a pesquisa documental se assemelha a bibliográfica, porém difere quanto à natureza das fontes, já que se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser revisados (GIL, 2008).

Deste modo, teve-se como abordagem norteadora deste trabalho a perspectiva qualitativa, e para a análise e interpretação do material o método de análise de conteúdo. Sobre esta análise, Bardin (2011) a caracteriza nas seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa buscou-se a leitura dos materiais documentais para identificar os pontos a serem analisados, o que acarretou na escolha dos prin-

cípios que embasam a materialização de ambos os documentos, por visualizar nestes a essência das discussões pretendidas.

Na segunda etapa foram analisados os princípios com um estudo aprofundado, para compreender o significado de cada um. E para o último momento foi realizada a análise crítica e reflexiva desses princípios a partir das interpretações dos/as autores/as e referenciados por literatura já existente.

Resultados e Discussões

Afim de expor no que concerne o ideário desta pesquisa em desvelar as consonâncias e dialogicidades entre o Serviço Social e a LDBEN, como fomento ao elo entre a profissão e o âmbito educacional, mais precisamente nos referindo a educação básica e na implementação da lei 13.935 de 2019, o quadro 1 apresenta na íntegra os princípios que fundamentam cada documento e a posteriori a construção do debate.

Quadro 1 – Princípios fundamentais que regem a LDB Lei nº 9.394/1996 e o CEP 1933.

Princípios LDBEN Lei nº 9.394/1996	Princípios CEP 1933
I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. Valorização do profissional da educação escolar; VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX. Garantia de padrão de qualidade; X. Valorização da experiência extraescolar; XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;	I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. A Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção em classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física;

Fonte: sistematização própria, 2023.

A LDBEN enquanto estruturante do sistema de educação brasileiro, preconiza em seu desenho mais que uma organização. É preciso compreendê-la em sua amplitude, enquanto uma dimensão necessária a efetivação do direito a Educação no Brasil, e que isso está intrínseco aos diversos níveis nos quais são constituídos face a essa política.

Dentro desse amplo arcabouço de níveis de ensino que estruturam a educação brasileira, seja da Educação Básica ao Ensino Superior o acesso, permanência e êxito deve ser compreendido à luz da LDBEN a partir de uma perspectiva que contemple essa tríade e que possa transpor o caráter de registros documentais, sendo posta em prática pelas instituições e atores do processo de ensino e aprendizagem.

É com essa ótica de identificação da magnitude dessa política que se pode visualizar a pertinência de debater essa legislação e paralelamente a ela a práxis do/a assistente social voltada a sua efetivação, principalmente pelo curso da contemporaneidade onde esses amplos espaços de realização da educação são vistos como linha de frente da ameaçadora onda neoliberal propulsora das desigualdades e da lógica de ensino para o capital.

O Serviço Social sintoniza-se a partir do cunho analítico do Código de Ética de 1993 com o ideário profissional de proteção e defesa dos direitos. E na educação sabe-se que esta enquanto direito dos cidadãos “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 2020, p. 08).

Neste ideário, como pode ser observado acima, na essência dos seus princípios e apontamentos iniciais a LDBEN tem características peculiares em prol de uma educação que busque fundamentar-se numa orientação plural, de qualidade, que possibilite as relações entre os sujeitos de classe, bem como o alcance

de sua própria emancipação enquanto sujeito circunscrito em um espaço de sociabilidade.

Imbricando-se nessas apreensões da LDBEN, pode-se mensurar que a profundidade de sua organização envolve um conjunto de atores sociais, em que é fulcral conhecer suas particularidades. Isso significa que essa política requer uma dimensão que vai para além do ensino, da perspectiva pedagógica em si.

Isto porque, não se trata a questão do ensino apenas na seara da figura hegemônica do/a professor/a e da coordenação escolar, pois existem um conjunto de fenômenos que se circunscrevem para além dos muros da sala de aula e da escola, tratando-se aqui das desigualdades sociais que também alcançam o contexto educacional, principalmente no ensino básico.

Vislumbrar essas percepções, requer explicitar que o Serviço Social, não oposto a essa política tem muito a contribuir para sua materialização e enfrentamento as desigualdades que confrontam o campo do ensino. Em questão de uma análise comparativa entre os documentos, percebe-se até mesmo uma visão espelhar, onde o Código de Ética do/a assistente social olha para essa política, e se visualiza em imagem e semelhança.

E é por esse arcabouço epistemológico que não partindo de um caráter árido, quando se aponta tal percepção o que se pretende dizer aqui é que, como pensar a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*, sem uma análise da realidade que os sujeitos do processo educativo se inserem, para que se visualizem as principais lacunas que acarretam ao não acesso de boa parte da população a política de educação, bem como os índices de evasão e repetência escolar cada vez mais exorbitantes?

E claro, cabe ainda mencionar que, deve-se conhecer e intervir nessa realidade, seja por via da própria política educacional ou de relações multidisciplinares, interdisciplinares e de uma rede intersetorial que possa e deva atender ao estudante e a sua família.

É no crivo dessa indagação que enquanto resposta, os/as assistentes sociais detêm um trabalho de ação socioeducativa com estratégias político-profissionais sempre na linha de frente para viabilizar o acesso aos direitos sociais, e mais que isso, aos meios alternativos de se exercer esses direitos, assim como também contribui diante de sua práxis profissional para que os interesses e necessidades da população sejam reconhecidas na cena pública (IAMAMTO, 2017).

Nestas informações, elucida-se o compromisso que os/as profissionais devem ter com os direitos sociais, o ideário de pensamento em que o/a profissional se firma na luta pelo acesso a bens e serviços, assim como também a qualidade desses serviços, onde no âmbito educacional, nunca foi tão necessária essa reafirmação da política educacional enquanto direito devido a estrutural cena de cortes, sucateamento e precarização da rede de ensino.

Em particular, cita-se aqui as árduas condições postas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 que alterou o regime fiscal do país acarretando na redução de investimentos em educação e saúde². O que é visualizado em 2017 por uma austeridade desenfreada e manutenção de subfinanciamento, que tende a fragilizar ainda mais o financiamento da educação básica (FERREIRA, 2020). E também uma continuidade desse cenário no Governo Bolsonaro, de ataque a uma educação crítica e humana por esforços de uma política ultraneoliberal de privatização e cortes (CISLAGHI et al., 2019).

Nesse segmento, outro ponto é como pensar, entender e praticar a *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*, se em muitos dos espaços educacionais empreguinão-se uma lógica ideologizante e reprodutora da cultura socialmente impostas, bem como suas normas e costumes, muitas vezes reprimindo e repudiando outras culturas tais como a indígena, a africana?

² Esta emenda por sua vez representa mais uma das ações capitalistas que reverberam na desestruturação dos direitos sociais e das políticas sociais e não obstante disso, coloca a educação no rol das não prioridades do país.

Neste caso, necessitando-se de um/a profissional que baseado na compreensão da liberdade enquanto valor central de sua práxis, possa proporcionar e estruturar um debate nos espaços escolares acerca da importância de se considerar e respeitar a cultura do outro como propulsores de uma boa sociabilidade e de uma sociedade mais igualitária, sendo a sociedade enquanto formação de diversos segmentos, *lócus* para todos os povos.

Conectando-se a essa lógica, tem-se o *pluralismo, respeito à liberdade e apreço à tolerância e experiências extras salas*, prescritos nessa política na questão das ideias e concepções pedagógicas dos diversos sujeitos da Educação. O que será possível ao no seio da rede educacional o /a profissional de Serviço Social trabalhar em atividades extra salas, intervindo na socialização de informações e diversas atividades socioeducativas.

Nesse contexto, a atuação do/a assistente social no ambiente escolar passará o campo da promoção e favorecimento de atividades socioeducativas, fazendo uso da sua dimensão pedagógica, envolvendo os diversos sujeitos que formam a comunidade escolar como alunos, equipe escolar, familiares e também a possibilidade de intervenções com a comunidade em geral (LIMA et al., 2019).

Dentro dessa magnitude, a educação popular freireana³ tem papel fundamental enquanto metodologia que o/a assistente social usará para realizar as intervenções, compreendendo-a como um mecanismo lúdico e que dialoga com luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais a partir do seu empoderamento, podendo estimular a consciência críticas dos educandos (MACHADO; SILVA; TALENTINO, 2019).

3 Para isso é preciso entender que – Se no exercício profissional o(a) assistente social se defronta com possibilidades de atuar com a educação popular, o ideal é que ele(a) saiba o que ela significa desde a sua formação acadêmica. Além disso, a educação popular nos possibilita práticas mais críticas e democráticas, opostas a ações verticalizadas, em que só se considera o saber do profissional, restando ao seu público-alvo o mero papel de espectador, e não de sujeito social (MACHADO; SILVA; TALENTINO, 2019, p. 78).

O/A assistente social, portanto, tem a possibilidade diante da comunidade escolar de ser um aliado a educação produtiva, e não falamos isso no sentido do capital, mas sim de emancipação, a partir do pressuposto de defender um processo educativo que abarque os sujeitos em sua totalidade trabalhando as nuances sociais da sua vida, principalmente as vulnerabilidades que dificultam o ensino e aprendizagem.

Sabe-se que o/a profissional apresenta-se enquanto agente defensor de uma práxis profissional contrária a discriminação “[...] por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CFESS, 2019, p. 16). Apreendendo bandeiras de lutas que também se materializam nos princípios da LDBEN para as ações no âmbito escolar.

Apesar da LDBEN ser uma política pública, ela também estabelece os requisitos para educação privada, isso para que esta não se dilua dos sentidos da educação independentemente da ótica que esteja sendo executada. Isso implica falar do V princípio, que vem garantir a existência tanto de instituições públicas quanto privadas. E nesta divisão, não se distancia o Serviço Social, pois a inserção profissional pode se dar em ambas as óticas. Sendo é claro guiado pela mesma normativa da atuação no setor público que é o Código de Ética Profissional.

Observa-se diante do VI ao XI princípio da LDBEN algumas premissas que as instituições devem seguir, e para que isso seja alcançado é preciso esforços que garantam tal seguimento, assim sendo, tratar das demandas voltadas a gratuidade do ensino, valorização dos/as profissionais de educação, gestão democrática e qualidade, nisso, cabe o Serviço Social se articular com os demais profissionais da educação para uma ação conjunta.

Pensar essa ação na prática pode ser elucidada refletindo que os/as assis-

tentes sociais compreendem o significado da educação no bojo das lutas sociais, orientando-se na perspectiva de explicitar diante do seu universo de trabalho reflexões que instigam outros profissionais, forma-se assim uma rede, uma capilaridade que impulsiona estes a pensarem criticamente principalmente para construção de uma intervenção coletiva (OLIVEIRA, 2018).

É imprescindível salientar que concepções como estas explicitam a luta do Serviço Social, pois esse pensamento é inerente aos princípios postos ao CEP do/a assistente social, na medida em que temos bandeiras de luta na defesa de um posicionamento que se afirme na equidade e justiça social, e se tratando da máquina pública sua gestão democrática é o caminho para os/as profissionais de educação e equipe escolar possibilitarem uma educação de qualidade para a população.

Além disso, a perspectiva de contribuição com a gestão democrática passa ainda o lócus do controle social, em que o/a assistente social empenhará seus esforços para ampliar o interesse da população educacional no seu mais amplo sentido, de participar dessa instância expressa nas conferências e conselhos de educação, bem como do seu debate enquanto direito. (OLIVEIRA, 2018).

Pensar essas ações pelo prisma intraescolar e na figura do/a estudante também é de extrema importância, nisso cabe o incentivo a participação nas eleições para representantes de turma e dos grêmios estudantis, que fortalecem a construção de um perfil de protagonismo infanto-juvenil, e também trazer a comunidade para as reuniões do conselho escolar e de classe (LACERDA et al., 2020).

Constata-se à luz da proposta de realização dessa interface ante aos princípios da LDB e do CEP do/a assistente social que o elo entre o âmbito escolar, educandos, famílias e a comunidade nutre-se de dialogicidade, reconhecendo a

escola enquanto espaço aplicável das ações profissionais, reconhecendo não só teoricamente, mas numa perspectiva prática a urgência de efetivar as inserções profissionais na rede de educação básica.

Concomitantemente a esse universo de discussões, é imprescindível que se entenda pelo trabalho do/a assistente social que “o lugar do serviço social na educação é específico, mas isso não quer dizer que seja isolado, único, exclusivo” (SILVA, 2014, p.24). Nesse sentido, é uma luta e desafio conjunto que deve ser pautado como versa a autora no âmbito da interdisciplinaridade, sendo que esta inserção profissional não visa alcançar a escola, mas sim a educação, que está além dos seus muros.

Adendo a isso, não se pode esquecer que o âmbito escolar está envolto nas desigualdades sociais, que são combustíveis cognoscíveis de intervenção para a categoria dos/as assistentes sociais, bem como uma porta que ao adentrar encontra-se uma diversidade de possibilidades emancipatórias, mas que precisam ser desveladas – o que é iminentemente o compromisso profissional.

É fundamental diante da estruturação que delineou-se nesta reflexão, compreender que existem esforços teóricos, metodológicos, ético-políticos e intervenções validadas diante do amplo arcabouço crítico da profissão, bem como a presença da Lei 13.935/2019 que institui a necessidade da profissão na educação básica.

Ademais, sobretudo tem-se também agora a hipótese que nos guiou até aqui, que é a dessa relação espelhar entre os princípios dessa política e da profissão, que na esteira de lidar com a complexidade educacional contemporânea nas escolas, os/as assistentes sociais estão munidos de diálogos e consonâncias – falta a lei transpor o status de presença enquanto documento, para uma ação de implantação, e quem espera ansiosamente e em condições cada vez mais árduas é a população educacional das famílias brasileiras.

Breves Notas à Guisa de Considerações Finais

As reflexões tecidas aqui estão longe de se exaurir, mas os esforços empreendidos neste ensaio demonstram e conformam a percepção de que não é uma novidade considerar a educação como um grande espaço de intervenção profissional e um dos lugares mais possíveis do Serviço Social se realizar enquanto profissão de luta pela garantia dos direitos sociais e emancipação humana.

Todavia, a novidade evidenciada aqui ao entrecruzar os princípios de cada documento e abstrair seus significados individuais e conjuntos, é que esse ideário da práxis profissional no âmbito educacional finda duas vias benéficas: por um lado atuando para concretização da própria LDBEN em seus princípios e elementos organizacionais da educação, rompendo com a lógica que paira sobre a educação e afeta os/as estudantes e seus familiares, e de um outro afirma o compromisso para efetivação do projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Observa-se como necessidade trabalhar a disseminação do fazer profissional na educação para que os/as demais profissionais de educação criem um laço, vínculo e possam dialogar para o trabalho conjunto reconhecendo a necessidade do serviço social na educação. Isso corroborará também para o reconhecimento estatal que após mais de três anos de Lei 13.935/2019 ainda não se manifestou efetivamente ante a sua implantação.

Enquanto isso, a educação enquanto política social em todos os seus âmbitos grita por um pedido de socorro e este grito ecoa principalmente por esse nível ser a base para uma educação de qualidade e para o ciclo de ensino e aprendizagem, entretanto nesse nível de ensino nunca se viu tantas desigualdades, conflitos e enfim para generalizar esse contexto adverso – tantas expressões da Questão Social, em um só lugar.

Romper com esse padrão hegemônico centrado na figura do/a professor/a e da coordenação escolar é preciso. Outros profissionais como o/a assistente social e o/a Psicólogo/a poderiam transpor os muros da sala de aula trabalhando não contrário a figura dos profissionais já presentes, mas no sentido de reforçar a qualidade dos serviços de educação prestados, proporcionando uma leitura, mapeamento e planejamento das demandas educacionais, interventivo na realidade dos/as estudantes, de suas famílias e da comunidade educacional.

Ao evidenciar as convergências entre os princípios da política educacional e do guia equalizador da práxis do Serviço Social, conclui-se que há uma ponte para que se possa (re) pensar essas lacunas que resistem para que o Serviço Social adentre a educação básica efetivamente. Considerando assim esse elo mais que possível, desejável e necessário a consecução do sentido da política educacional enquanto emancipação humana, e é por via deste esforço teórico que reforçamos e lutamos para que essa realidade se materialize.

Referências

ALMEIDA, N. L. T de A; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional do Serviço Social. In: PEREIRA, L. D; ALMEIDA, N. L. T de A. **Serviço Social e educação**. Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4º ed. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao /emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 16 de maio de 2022.

_____. Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 16 de maio de 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CFESS. Código de Ética do/a Assistente Social - Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Edição trilingue. Brasília, 2019.

CHIZZOTTI, A; CASALI, A. M. D. Desigualdade, pobreza e diferença: precariedade na vida escolar. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 70, p. 193-222, 2020.

CISLAGHI, J. F. et al. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, 2019.

FERREIRA, E. C. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 46, e214975, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IAMAMOTO, M. V. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social e Sociedade**, n. 128, jan. abril/2017, p.13-38, 2017.

LACERDA, I. A de. et al. Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do serviço social na Educação Básica. In: FÉRRIZ, A. F. P; MARTINS, E. B. C; ALMEIDA, N. L. T de. (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

LEAL, N. M de O. Evasão Escolar: as causas e as consequências de uma negligência social. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, nº2, ago/dez 2019.

LIMA, A. R. M de. et al. A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. In: FÉRRIZ, A. F. P; BARBOSA, M. de Q. (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACHADO, A. M. B; SILVA, A. M da; TALENTO, G. M. P. Paulo Freire e a educação popular na história do serviço social brasileiro (1980-2010). In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan-abr. 2019.

OLIVEIRA, I. P. Exercício profissional e Projeto Ético-Político (PEP) no Serviço Social: Mediações na Política de Educação. In; NASCIMENTO, A. P. L. et al. (Orgs.). **Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica**. Aracaju: Criação, 2018.

PIANA, M. C. Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. IN: Revista **Serviço Social e Realidade**. Vol.18, n.02. p.182-206, 2009.

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, R; VICENTE, D; ALBUQUERQUE, V (Orgs.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA FILHO, R. B; ARAÚJO, R. M de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, I. B; FÉRRIZ, A. F. P; MARTINS, E. B. C. A produção do conhecimento em Serviço Social na educação: análise dos artigos publicados na revista serviço social & sociedade (1979-2019). **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.20, n.2, p. 472- 490, jul. / dez. 2020.

SILVA, M. M. J da. O lugar do Serviço Social na Educação. In: Serviço Social na Educação: teoria e prática/ SILVA, Marcela Mary José da Silva (org). 2º ed. Campinas, SP; Papel Social, 2014.

VELOSO, Natália; PIMENTEL, Juliana. **Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023**. Portal jornalístico Poder 360. Brasília-DF, 2023. Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/> >. Acesso em: 05 de abr. de 2023.

CAPÍTULO 3

CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL SOB PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Livia Neves Masson

Maria Eduarda Oliveira Rosario

Elizabeth Regina Negri Barbosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-2

Introdução

A consolidação do neoliberalismo e a atuação do Estado voltada aos interesses do mercado, instituíram contradições e desafios na gestão social e nas políticas públicas, afetando dimensões do cotidiano e das relações sociais. Políticas universalistas como a de educação, são impactadas constantemente por reformas e interesses próprios da estrutura social vigente e do modelo hegemônico de sociedade.

Sobre a educação brasileira, se assente que há um aprofundamento dos pilares defendidos pela política neoliberal, e suas implicações refletem no per-

fil de ensino conservador, tradicional e rígido. Esse modelo tradicional atribui aspectos negativos tanto aos educandos como aos educadores, que perdem o valor dialético dos processos educativos e geram passividade entre os potenciais sujeitos envolvidos, tornando a educação um mecanismo manipulatório pelo sistema capitalista vigente.

Instituída em um campo de contradições, a educação ora coloca-se como instrumento de alienação e exclusão social, ora fortalece sua perspectiva emancipatória e cidadã, defendida por movimentos sociais e de classe.

Acredita-se no caráter político, crítico e reflexivo que a educação oferece ao capacitar cidadãos que possam contribuir e apontar caminhos para o desenvolvimento de uma nova sociedade, que seja mais justa, participativa, democrática, equitativa, por meio da tomada de consciência.

Auxiliados pelas leituras de Zygmunt Bauman, Paulo Freire, Demerval Saviani Pedro Demo, e pelos documentos do Projeto Ético-Político dos Assistentes Sociais, confronta-se esse modelo tradicional e contraditório, propondo e demonstrando que a educação deve ter como finalidade perspectivas libertadoras, participativas, críticas e propositivas, por meio da tomada de consciência de sujeitos emancipados e protagonistas de sua vida, capazes de alterar sua realidade de vida e reivindicarem claramente seus direitos.

Ao refletir sobre as contradições e desafios postos à educação, se reconhece o assistente social como profissional que atua nas relações sociais e possui, de forma muito concreta e coerente, valores e princípios éticos e políticos que estão em consonância com os ideais de uma educação libertadora. Ações e intervenções pautadas na perspectiva crítica de educação podem contribuir com a construção de um novo projeto de sociedade, que combata toda forma de discriminação, exploração de uma classe sobre a outra, promova a justiça, equidade, liberdade e a cidadania.

Discussão Teórica

A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece a educação como parte integrante de todas as dimensões da sociedade, é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p.13).

Ao mesmo tempo, a educação constrói-se a partir da realidade histórica de cada período da humanidade, sendo transformada intencionalmente pela ação humana e interesses dos grupos sociais. Segundo Demo (2001, p. 42), o caráter volátil da educação gera contradições inerentes em seu percurso histórico, assim, a educação pode ser tanto um instrumento de emancipação, quanto um instrumento de exclusão social, pois é inteiramente dependente da estrutura social vigente e dos instrumentos para reforçar modelos de sociedade.

A realidade social organizada sob a perspectiva da classe dominante, aponta para as desigualdades sociais intrínsecas ao modo de produção capitalista, que geram a não consciência histórica e cultural, produzidas para fins de submissão, manutenção de uma classe privilegiada em detrimento de outra excluída, e reprodução de uma pobreza não só material, mas acima de tudo, de conhecimento (FREIRE, 2019, p.76).

Tal realidade imprime nos *indivíduos educados* a condição de não sujeitos, não detentores de direitos, silenciados em sua cidadania, pois conforme Lombardi e Saviani (2008), a educação está atrelada aos interesses do neoliberalismo e do capitalismo, e tendenciosamente estrutura-se de forma manipulatória, mercantilizada e reprodutora de ideais que coisificam os sujeitos, tornando-se instrumento de discriminação social e fator de marginalização.

É objetivo do projeto neoliberal o enfraquecimento da noção de direitos como bem público, reduzindo sua perspectiva de pertencimento de todos os su-

jeitos para aqueles mais vulneráveis, com forte carga ideológica que resulta na desmobilização coletiva das demandas sociais, desresponsabilização do Estado e coloca diferentes indivíduos como responsáveis por sua condição, creditando a ideia de uma desigualdade que se produz e reproduz naturalmente.

Em decorrência das mudanças nos padrões de lucratividade e do comportamento financeiro mundial, a noção de cidadania e democracia se distorcem, vinculando-as a ideais de consumo de produtos e serviços, cuja cultura moderna privilegia o ter em detrimento do ser (CORRÊA, 2013, p.113).

Assim, cidadania e democracia se encontram fragilizadas na contemporaneidade, visto que os fundamentos que lhes dão suporte estão constantemente ameaçados pelo ideário neoliberal.

Há de salientar que enfrentamos uma crise estrutural, em que as forças produtivas são suficientemente desenvolvidas para criar e suprir as necessidades de toda a população, mas que, pela natureza antagônica do sistema, a exclusão do acesso e distribuição desigual da riqueza socialmente produzidas, são fatores de exploração da vida.

A sociedade fundada na contradição capital versus trabalho intensifica e aprofunda as questões sociais e a divisão do trabalho, impactando fortemente na educação, subordinando-a ao mercado, com seus conteúdos cada vez mais fragmentados e alienantes.

Disto tudo resulta uma formação dos indivíduos cada vez mais unilateral, deformada e empobrecida. Destaque-se, porém, que isto se dá ao mesmo tempo em que se torna sempre mais amplo o fosso entre realidade e discurso.

Esses discursos mascaram e dificultam a apreensão objetiva da realidade, no intuito de controlar as massas e criar consensos, assim, como consequência das mudanças de paradigmas, o projeto societário baseado nos direitos humanos, cidadania, solidariedade e democracia são enfraquecidos, dando lugar a

força da cultura moderna marcada pela fluidez e flexibilização das relações sociais e de trabalho, criando uma atmosfera hostil e de insegurança permanente.

Para Bauman (2007, p. 51), a modernidade líquida promove o esvaziamento dos espaços públicos propiciadores da solidariedade coletiva, instaurando a lógica do capital que transforma sujeitos-cidadãos em indivíduos para o consumo, é posto aqui a descartabilidade da vida, e a perda de sentido da dignidade humana.

Assim, a educação ofertada de maneira tradicional e submetida ao mercado que, em um sistema de classes gera oportunidades diferentes e impõe a dualidade entre intelectual e manual, exclui as classes subalternas e reproduz a discriminação, uma vez que não estimula os educandos a pensarem e refletirem sobre sua vida e suas ações.

A intencionalidade deste fenômeno é contraditória e devastadora ao impor a alienação e fortalecer o senso comum, que condicionam e determinam as ações da população, massificando cada vez mais os sujeitos em um modo de vida em que a cultura dominante é desumana.

Tonet (2005, p. 16) localiza a educação como um processo em curso para atingir algo potencial: a emancipação humana. Em uma sociedade em que a cultura é desenvolvida e organizada a partir do monopólio do saber oriundo das classes dominantes, pensar em caminhos para a emancipação humana põe-se como desafio e requer pensar em uma nova forma de sociabilidade.

Esse monopólio do saber limita o exercício da cidadania em sua plenitude que só poderá efetivar-se com ações libertadoras a partir de rupturas e mudanças de paradigmas tradicionais, que compreendam a educação em seu verdadeiro potencial, ou seja, como aprendizagem autoral, crítica e reflexiva que caminha para além da transmissão e reprodução de conteúdo (FREIRE, 2017, p. 57).

Ora, a educação é um mecanismo essencial para a efetivação de uma cultura democrática ativa, baseada no pensamento crítico, na cidadania universal e na capacidade imaginativa para a dignificação do homem e inovação social (DEMO, 2001, p. 32).

A cidadania implica na possibilidade concreta do exercício da atividade política, ou seja, ser cidadão significa poder governar e ser governado. Arendt (2016, p. 79), enriquece esse enfoque ao conceber a cidadania como direito a ter direitos, considerado como o primeiro direito fundamental do qual os demais se derivam, e aponta que a cidadania é uma qualidade social, portanto construída coletivamente.

A cidadania é, sob essa ótica, um processo histórico de construção da dignidade humana em seus principais fundamentos, cabendo à política, por meio da legislação e das ações de governo, criar as condições necessárias para que se estabeleça uma ordem igualitária a partir de uma decisão conjunta que garanta a todos os mesmos direitos (CÔRREA, 2013, p. 96).

A educação é entendida em sua totalidade como campo de formação de sujeitos e efetivação de direitos, perspectiva crucial quando se considera a classe trabalhadora. Parte-se então da concepção de educação que deve ser defendida pela categoria dos assistentes sociais e estar presente em seu planejamento e ações praticadas no cotidiano profissional.

Gramsci (2010, p. 112), ao identificar a educação como suporte para a manutenção das crenças e das ideologias do poder, chamado por ele de senso comum, sinaliza a educação como espaço de ruptura e possibilidade de defesa de novos projetos societários, espaço que pode ser uma importante ferramenta para a elevação do nível cultural das massas, e posicionamento contra hegemônico.

Para o autor, as instituições que transmitem conhecimentos e valores, mediante o esclarecimento cultural e político de seu papel na sociedade, com vistas a promoção da classe trabalhadora, são capazes de intervir na realidade

ao disseminar conhecimentos que perpassem pelos interesses das classes subalternas, possibilitando inverter sua condição de explorada e aproximando-a da condição de liberdade.

Martins (2012, p. 71) esclarece esse processo como possibilidade para a transformação:

[...] a educação deveria ser conduzida, além do conhecimento das ciências e das técnicas produtivas, com o intuito de fornecer meios para a reflexão crítica do indivíduo a respeito das forças sociais que o envolvem (MARTINS, 2012, p. 71).

Assim, a educação assumiria sua função de instrumentalizar os indivíduos para o pleno exercício de sua cidadania, promovendo-os de meros espectadores e objetos de manipulação, para sujeitos participantes, reflexivos sobre os fenômenos sociais que o envolvem, e com poder para escolher, decidir e deliberar sobre eles.

Em suma a educação que ora atua na manipulação das massas é a mesma que pode estimular 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.

Freire (2017, p. 75) ao defender a educação como prática da liberdade e indicar posturas que devem ser adotadas por educadores e educandos, coloca a conscientização da realidade como essencial para a formação de alternativas para superação de condição de oprimido, ao mesmo tempo que ao conscientizar-se o sujeito rompe com o caráter desumanizador que busca manter o status quo da sociedade.

Sob a luz desses valores, a cidadania remete a um profundo comprometimento com o humanismo universal, fato que, em conformidade com o acúmulo de conhecimento teórico-metodológico e ético-político da categoria profissional dos assistentes sociais, compreende-se que a educação pode ser espaço de

transformação, quando comprometida com a cidadania, dignidade e emancipação humana.

Logo, por sua característica estratégica nos processos políticos, econômicos, sociais e culturais, se justifica o interesse dos (as) assistentes sociais na ampliação dos debates acerca de uma perspectiva crítica de educação, considerando-a em seu papel democrático e participativo, com vistas a participação das famílias, articulação entre escola e comunidade, fortalecimento de programas estudantis, ações voltadas a permanência dos educandos na escola, entre outras demandas que podem surgir, contribuindo nas reflexões mediante princípios da democracia, cidadania e educação como direito social e como estratégia emancipatória.

As bases conservadoras, positivistas e burocráticas da educação tradicional devem dar lugar a uma prática crítica comprometida com a cidadania e valorização dos educandos como sujeitos autônomos e capazes de ressignificar suas práticas sociais, propagando uma nova cultura de solidariedade e responsabilidade comunitária, que seja orientada por princípios de gestão democrática, em que todos os sujeitos envolvidos: educadores, educandos, auxiliares, famílias e comunidade, participem das decisões administrativas e pedagógicas da escola reconhecendo-a como espaço humanizador e de direitos.

Nesse eixo de gestão democrática, o (a) assistente social se insere buscando a reorganização do poder decisório na comunidade escolar, fortalecendo os movimentos de todos os membros, problematizando e redimensionando as demandas sinalizadas nos processos decisórios (MARTINS, 2012. p. 158).

A defesa intransigente aos direitos humanos perpassa a luta pela construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, da liberdade, da democracia e da emancipação social, que não estão desarticuladas das lutas pelo acesso à saúde, à educação, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura entre outros direitos fundamentais.

A luta pela educação constituiu-se em uma das expressões da questão social exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que deixaram de pertencer exclusivamente à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública (ALMEIDA E RODRIGUES, 2012, p. 11).

A universalização do acesso à educação requer do (a) assistente social ações relacionadas à garantia e proteção de direitos da população, no que tange o acesso e permanência das classes mais empobrecidas na escola. Como expressão da questão social, estes profissionais são chamados para atender situações que surgem no ambiente escolar como também em seu entorno, estendendo suas práticas à família e à comunidade.

Assim um dos papéis do assistente social na educação pública é o de realizar intervenções críticas, comprometidas com valores que dignifiquem e respeitem os sujeitos em suas realidades, complexidades e individualidades, sem discriminação de qualquer natureza, a fim de contribuir para a inclusão e permanência no espaço escolar (MARTINS, 2012p, 159).

Ao assumirem o compromisso ético-político e enriquecidos pelo conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo, os (as) assistentes sociais buscam concretizar direitos através de políticas sociais não só como meros executores, mas cotidianamente são desafiados a desenvolver a capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e possíveis para a efetivação de direitos, a partir de demandas emergentes que lhes são postas (IAMAMOTO, 2015, p. 96).

A compreensão do contexto sócio-histórico em que situa sua intervenção, perpassa pelo conhecimento e identificação de novas demandas presentes na sociedade, assim como na análise dos movimentos estruturais de cada momento, buscando apreender as particularidades e a visão de totalidade dos fenômenos sociais (CFESS, 2013).

A luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos sociais é premissa para os (as) assistentes sociais, e a política social existe como mediação Estado-sociedade civil para a realização concreta desses (YAZBEK, 2018, p. 102).

Elementar reforçar que a educação brasileira ocupa um lugar de contradição entre os interesses das classes dominadoras e pressão das classes subalternas e movimentos sociais, perspectiva que vem orientando, nas últimas décadas, as reformas educacionais que caminham para a concepção de uma educação voltada para formação ao mercado de trabalho, esse em constante precarização de postos de trabalho e novas exigências de qualificação.

Nesse sentido uma política que opera de forma descontínua, incompleta, seletiva e não democrática, passa a ter outro significado: controle e enquadramento dos grupos mais vulneráveis.

Iamamoto (2015, p. 64) destaca que o assistente social é um profissional intelectual que deve contribuir na criação de consensos na sociedade. Ora, diante das contradições da educação como política pública, o caráter da atuação profissional deve incidir sobre duas perspectivas, do consenso voltado para os interesses das classes fundantes, e na contribuição da contra hegemonia e reforma do pensamento vigente na vida social. Ou seja, o assistente social é um dos profissionais requeridos para a mediação e consenso entre Estado e sociedade, porem sua perspectiva deve estar fundada nos interesses nas classes sociais, sob a perspectiva de um projeto ético e político que visa a emancipação, cidadania, viabilização de direitos e libertação das forças de poder.

O reconhecimento destas contradições da política educacional é de fundamental importância para que o (a) assistente social, com base nas suas atribuições como formulador, avaliador, propositor, executor de políticas, possa desvendar alternativas dentro de uma conjuntura complexa que possibilite o ressignificado das práticas educativas em concordância com o fortalecimento das classes subalternas e melhoria de sua qualidade de vida.

Ao incidir sobre as instancias do planejamento, execução e avaliação das políticas de educação, reconhecer que as unidades educacionais são espaços privilegiados para a produção e socialização dos conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo da história, mas também reconhecer que estes mesmos espaços estão impregnados pela sociabilidade capitalista, que reproduz um modo capitalista de pensar, portanto para o assistente social é imprescindível buscar alternativas para desvelar tais ideologias e forças de poder, a fim de contribuir para a efetivação de uma educação que atinja sua função social e educativa (MARTINS, 2012, p. 227).

O projeto ético-político foi forjado coletivamente nas últimas décadas em aproximação com os movimentos sociais e projetos anticapitalistas, norteando as práticas profissionais em direção a garantia de direitos, emancipação social, política, e consequentemente econômica, com o intuito de superar a condição de dominação das classes subalternas, defendendo seus interesses.

Efetivar o Projeto Ético-Político profissional do Assistente Social nesse terreno adverso de retração do Estado com projetos de tendencia neoliberal de mercantilização da educação e exploração cada vez maior do trabalho, aprofundando as desigualdades sociais, só é possível ao se potencializarem ações para o fortalecimento e organização dos sujeitos coletivos.

Ademais, o Código de Ética Profissional tem como primazia valores e princípios que devem nortear a atuação dos (as) assistentes sociais, destacando a defesa intransigente dos direitos humanos independente de raça, gênero, religião, classe social com o reconhecimento e promoção de ações que valorizam a democracia e a diversidade, e o compromisso do profissional com as classes marginalizadas.

Estes valores representam uma aproximação com a teoria social marxista, sendo apropriados pelos (as) profissionais não de forma isolada, mas co-

nectados com sua prática cotidiana, e enriquecidos por uma carga ideológica predominante na categoria profissional que se materializa com o Projeto Ético-Político, intrínseco a profissão.

A prática social sempre é movida por uma visão de homem-mundo. No entanto nem sempre as atitudes dos indivíduos são livres, primeiro porque estamos inseridos em uma sociedade que organiza a cultura do ponto de vista da classe dominante, e porque a prática social também é determinada pelo grau de consciência de seus atores e pelo contexto que esta prática se dá, configurando um jogo de forças, interesses, motivações e intencionalidades diversas.

O (a) assistente social deve estar atento e reflexivo a tais questões, para afastar-se de intervenções utilitaristas e momentâneas, validando suas ações pautadas na reflexão crítica e profunda global, reconhecendo sua práxis social como expressão do sujeito coletivo.

Ao tratar a práxis social presente na prática profissional, não podemos esquecer de seu caráter eminentemente político que busca constantemente a conquista de direitos da classe trabalhadora, através de lutas e movimentos de militância contra a lógica excludente e destrutiva de direitos.

Destarte, destaca-se um traço da identidade profissional que consiste na dimensão socioeducativa que os (as) assistentes sociais utilizam na sua intervenção e prática social.

Para isso traduzimos as atividades desenvolvidas pelo (a) assistente social em dois níveis de mediação: a mediação realizada diante a situação de exclusão da população no acesso aos serviços ofertados; e a apreensão em nível de consciência, das relações e determinantes existentes entre o destino singular sentido e vivido por cada um e o destino de classe social a que pertencem (CARVALHO, 2013, p. 6).

A elevação e tomada de consciência de suas condições põem-se como um desafio, bem como a passagem das questões apresentadas objetivamente na singularidade para o nível da particularidade e universalidade

O conjunto de mediações realizadas pelo profissional em meio aos antagonismos e contradições do sistema dominante, devem buscar a respostas às necessidades dos grupos mais excluídos e fortalecer projetos e lutas, imprimindo uma direção social a ação profissional. Esta direção aponta para a dimensão socioeducativa, que deve ser compreendida no cerne das relações sociais e no enfrentamento da questão social.

O perfil socioeducativo profissional parte da compreensão dos sujeitos como sujeitos-cidadãos, possuidores de direitos e potencialidades, capazes de ressignificar experiências e enfrentar sua situação de opressão, atuando de modo a aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo (LOURENÇO et al, 2020, p. 7).

A intelectualidade é compreendida como possibilidade de o indivíduo desenvolver-se e intervir no campo social, político, econômico e cultural, tendo a clareza da sua condição de sujeito participe da construção e reestruturação da sociedade e de sua própria história.

[...] as ações socioeducativas tendem para uma consciência reflexiva que oportuniza ao usuário uma compreensão efetiva da sociedade onde vive; dos direitos que possui nessa sociedade; da possibilidade de coletivização de suas necessidades de modo a ampliar, na esfera pública, seus Direitos (LIMA, 2006, p. 154).

Pode-se dizer que a ação educativa leva o sujeito a interagir e pensar sobre si em seu processo de vida, assim, há uma responsabilização ética que o profissional deve assumir nas dimensões assistenciais do trabalho, na criação de vínculos, na relação de acolhimento, na produção de resolutividade, no estímulo à criação de maiores graus de autonomia e na forma do sujeito se relacionar com a família e a comunidade.

O serviço social em sua origem religiosa e conservadora, desenvolveu uma ação educativa originalmente vinculada ao enfrentamento da questão social de cunho moralizador e de reintegração social. Sua ação era pautada no enquadramento de indivíduos na sociedade, buscando a harmonia e o bom funcionamento social.

Em um segundo momento a pedagogia da participação materializada em 1950, surge em um contexto de avanço das ideias socialistas e do crescimento do fenômeno de pauperismo, requerendo o desenvolvimento do perfil educativo do profissional, uma ação para além da ajuda psicossocial individualizada. Era preciso integrar a população aos programas do Estado como estratégia para acalmar as massas (LOURENÇO, 2020, p. 12).

Após o Movimento de Reconceituação da profissão, iniciado na década de 60, as ações educativas passaram a atuar norteadas pela defesa de uma emancipação das classes subalternas e contestação da ordem vigente. Nesse sentido, a dimensão socioeducativa do (a) assistente social foi ressignificada junto aos movimentos sociais, rompendo com a visão originalmente fundada pela ajuda e persuasão, para:

[...] 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, 2016, p. 44).

A ressignificação das práticas educativas do assistente social, atendem questões que permeiam a esfera da articulação com outros programas socioassistenciais, outras políticas e outros profissionais, diante de uma constante atividade multidisciplinar almejando a qualidade dos serviços prestados, e a elevação da consciência da população para o posicionamento participativo em decisões e na condição de sujeitos protagonistas de sua vida.

O trabalho do assistente social na educação deve pautar-se pela perspectiva crítico-dialética, compreendendo as questões sócio-históricas e político-ideológicas as quais a educação é estruturada, a fim de iniciar um processo de conscientização pautado na apreensão crítica da realidade e desenvolver práticas educativas com potencialidade para fortalecer processos emancipatórios.

Considerações Finais

Conforme Mészáros (2015, p. 43), a educação não pode ser ignorada nos processos que almejam uma transformação social, embora sozinha não seja capaz de grandes mudanças, pode ser decisiva na reconstrução das condições objetivas da sociedade.

Assim, torna-se fundamental trabalhar em prol da elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para alterar as condições objetivas e subjetivas de reprodução do sistema vigente, e contribuir para mudanças e promoção de uma consciência coletiva dos sujeitos, de modo a concretizar a criação de uma ordem social radicalmente diferente.

Pensar a educação como meio para a transmissão de um patrimônio histórico e formador de sujeitos-cidadãos, e não indivíduos para o consumo, é estratégia fundamental para o enfrentamento das contradições e desafios postos pelos vieses neoliberais que restringem e precarizam vidas. Uma educação que valoriza aspectos da solidariedade, reflexão e contribuição para a sociedade defendendo a participação cidadã, coletiva, empática e libertadora, além dos princípios que devem orientar toda ação educativa.

Por sua vez, o serviço social pode contribuir, pois sua intervenção possui aporte crítico oriundo do Projeto Ético-Político profissional, e deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, buscando fortalecer os sujeitos em seu papel de sujeitos-cidadãos, autônomos e políticos. A prática educativa do assistente social dentro do espaço educa-

cional constitui-se em práticas referidas ao saber e ao fazer das organizações populares, permeada pelo processo de reflexão e ação como práxis, atenta às mudanças sociais, a fim de manter um diálogo constante com a realidade a qual intervém.

Parafraseando Freire, o tempo de esperar nunca termina, e a educação como caminho para a emancipação nos possibilita ver um horizonte melhor para as classes subalternas, sem opressão, discriminação e com justiça, contribuindo para a efetivação de direitos e promoção de sujeitos-cidadãos (FREIRE, 2019, p. 72).

Referências

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 288 p.

ALMEIDA, N. L. T., RODRIGUES, M. C. P., **O campo da educação na formação profissional de Serviço Social**. In: SERVIÇO Social e Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 167 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. 6 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2016. 474 p.

Bauman, Z. **Tempos líquidos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 120 p.

CARVALHO, J. M. de C. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 272 p.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação. Brasília, 2013.

CORRÊA, D; CORRÊA, T. D. O ser-no-mundo e a política da vida: questões acerca da descartabilidade humana e planetária. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 1, n. 1, p. 88-115, fev. 2013.

DEMO, P. Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (compilador). Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: Clacso, 2001. 231 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 115 p.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 192 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 312 p.

GRASMCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 263 p.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 400 p.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 318 p.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. **Serviço Social na educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012. 135 p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. 78 p.

LIMA, T. C. S. **As ações socioeducativas e o projeto ético-político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica**. 2006. 172. p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 274 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 201. 160 p.

LOURENÇO, R. S; DE DEUS, L. M.; SASSAKI, Y. Refletindo sobre a interligação entre estado, educação e cidadania. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 1-16, jul. 2020.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2005, 256 p.

YAZBEK, M. C. Serviço Social, Questão Social e Políticas Sociais em tempos de degradação do trabalho humano, sob o domínio do capital financeiro. **Serviço Social em Revista**, v. 21, n. 1, p. 183-194, dez. 2018.

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS NO ÂMBITO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE - MS

Alfredo Fagundes Neto

Camila Maria dos Santos

Mônica Vollkopf da Silva

Vivian Mila Petry da Fonseca

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-3

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência profissional vivenciada como assistente social e psicólogo (a) no serviço de educação pública estadual de Mato Grosso do Sul, mais especificamente em Campo Grande, a partir da implementação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia educacional e de Serviço Social na rede pública de educação básica. Com isso, busca-se contribuir para a construção do conhecimento nas áreas de atuação citadas, tendo em vista que se trata de um espaço novo de

ocupação para o assistente social no estado, no qual a intervenção é realizada juntamente com o psicólogo e surgiu em uma coordenadoria de psicologia educacional.

Oficialmente, a lei acima referida começou a vigorar na prática em Mato Grosso do Sul em meados de 2022, após edital de processo seletivo para contratação de vinte e seis assistentes sociais e vinte e seis psicólogos na Rede Estadual de Ensino/MS. Assim, o texto se concentra em descrever e tecer considerações sobre pontos relevantes observados na experiência profissional cotidiana do assistente social e do psicólogo em contraponto com o que preconizam as legislações constitucionais e especificamente referentes aos profissionais envolvidos.

Desafios na Implementação da Lei 13.935/2019 em Campo Grande - Ms

O cotidiano escolar é atravessado por desafios diversos, que envolvem questões relacionadas à família e à comunidade, para as quais o conhecimento pedagógico é insuficiente. A estrutura da escola, atualmente, não abrange tais questões, sendo necessária a incorporação de outros profissionais ao quadro de funcionários da educação, como o assistente social, por exemplo. No que concerne à educação de qualidade, para que ocorra é necessário que a família seja parceira e co-participante do processo pedagógico e nesse sentido torna-se relevante a mediação de profissionais como o assistente social e o psicólogo como uma ponte entre escola e família.

Diante dessa necessidade, desde junho de 2022 vem ocorrendo a implementação da Lei 13.935/2019, no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio de resolução própria, o que representou um ganho significativo para a Política Pública de Educação do estado, contribuindo para o atendimento integral e

de qualidade no processo ensino-aprendizagem, possibilitando a experiência do fazer profissional ao assistente social no campo da política de educação na esfera estadual, já que ainda não houve a implementação dessa prática na rede pública municipal.

Muitas são as dificuldades encontradas, tais como: baixa quantidade de assistentes sociais e psicólogos em relação à quantidade de escolas da rede estadual de ensino; pouca compreensão da comunidade escolar quanto à importância e às atividades que podem ser realizadas, sobretudo pelo assistente social dentro da escola; limitações do espaço físico escolar para o trabalho do assistente social; limitações de tempo e prazos para atender a inserção no calendário escolar e as demandas de intervenção do assistente social e do psicólogo; insuficiência ou falta de participação efetiva do corpo docente e dos gestores escolares para integrar as ações, objetivos e estratégias dos profissionais de Serviço Social e Psicologia, dificultando a integração das atividades entre todos, entre outras.

Por se tratar de uma intervenção conjunta, faz-se necessário enfatizar as competências tanto do psicólogo quanto do assistente social na Política de Educação antes de discutir as dificuldades encontradas por esses profissionais nessa esfera em Campo Grande - MS, para que o leitor consiga fazer a sua distinção.

Inicialmente, observa-se que a função de psicólogo com foco educacional inclui acompanhar o ambiente escolar, participar do processo pedagógico, contribuir para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a promoção da qualidade do ensino.

Conforme a Resolução CFP 13/2007, do Conselho Federal de Psicologia, o psicólogo está habilitado para atuar na área da Psicologia Escolar/Educacional. De acordo com a Lei 13.935/2019, a política pública de educação insere psicólogos e assistentes sociais em equipes multiprofissionais nas redes

de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem. A equipe multiprofissional atua numa lógica de organização do trabalho coletivo na esfera educacional, dentro das escolas, nas unidades gerenciais, bem como em articulação com outras políticas setoriais e, desta forma, contribuirá principalmente na promoção dos processos de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva e na busca da emancipação de todos envolvidos no processo educacional.

A atuação do psicólogo no campo da educação deve considerar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em articulação, principalmente com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

Valle (2003) considera que o psicólogo deve mudar seu foco de atuação no contexto escolar, passando de um enfoque clínico e remediativo, no qual sua atuação centra-se na solução de problemas, para um enfoque preventivo ou voltado para a promoção da saúde. Os processos de ensino-aprendizagem devem envolver ações que estimulem o desenvolvimento dos indivíduos (desenvolvimento de habilidades, competências, etc.) e dos grupos. Assim, o foco de trabalho desloca-se para os fatores de proteção e de promoção de saúde e resiliência, sendo trabalhados aspectos de prevenção primária, voltados à população geral, não apenas às populações vulneráveis.

No contexto escolar e educacional, no âmbito da Lei nº 13.935/2019, são atribuições do psicólogo, dentre outras: efetivar ações que contribuam com o desenvolvimento integral dos estudantes e dos processos pedagógicos desenvolvidos no contexto escolar com vista à aprendizagem; participar da elaboração dos projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promo-

ção da aprendizagem dos estudantes, com suas características peculiares; colaborar no plano de trabalho contemplando ações/projetos para os diferentes segmentos da comunidade escolar, considerando as especificidades do território; contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes; orientar a equipe pedagógica nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; contribuir com a formação continuada de professores e profissionais da educação, que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes; contribuir com seu conhecimento aos programas e projetos desenvolvidos na escola; atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola; propor e executar ações formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação que impactam o contexto escolar; propor ações multidisciplinares que envolvam a comunidade escolar e local, propondo a participação das instituições governamentais e não governamentais que fazem parte do sistema de proteção integral das crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista o conhecimento do território e as possíveis contribuições que favoreçam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola.

Quanto ao Assistente Social na educação, em consonância com o previsto na Lei nº 13.935/2019, dentre outras atribuições, compete: atuar nas expressões da questão social, questões culturais e econômicas presentes no contexto escolar, formulando e implementando propostas de intervenção com os vários atores sociais em vista do cuidado e da garantia de direitos, do exercício pleno da cidadania e da permanência do estudante na escola.

A função do assistente social com foco educacional inclui garantir as orientações e fortalecimento de vínculos à comunidade escolar quanto à impor-

tância do respeito e clareza dos direitos sociais e deveres individuais e coletivos nas relações de ensino e aprendizagem e na formação do cidadão.

Nesse contexto, o assistente social tem como objetivo promover atividades pedagógicas sobre temas relevantes para a comunidade escolar, oferecer serviços de orientação e apoio aos estudantes e suas famílias, em questões como acesso à saúde, assistência social, benefícios sociais, entre outros; realizar encaminhamentos para a rede de serviços da assistência social, quando necessário, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e outras instituições que oferecem serviços de proteção social; desenvolver parcerias com outras instituições, como universidades, organizações não governamentais, empresas e Governo, para promover ações conjuntas em prol da comunidade escolar. Todavia, sem o real envolvimento dos atores escolares e a sua compreensão acerca da importância da inserção do assistente social e do psicólogo na escola, a intervenção é prejudicada.

Mesmo havendo materiais disponíveis acerca da intervenção tanto do assistente social quanto do psicólogo na educação, a falta de entendimento e/ou conhecimento sobre a intervenção do assistente social por parte das instituições de ensino e da sociedade em geral parece ser um dos maiores desafios do Serviço Social na educação e em Mato Grosso do Sul. As experiências dos assistentes sociais e psicólogos inseridos legalmente, com a implementação de um serviço em consonância com a Lei 13.935/2019, na Rede Estadual de Ensino (REE/MS), denotam a falta de reconhecimento e aceitação em muitas escolas. Na prática, isso se expressa da seguinte forma: diretores, coordenadores, educadores e outros atores não entendem o papel do assistente social (e do psicólogo na escola), ocasionando, muitas vezes, uma subutilização dos serviços. Além disso, assim como o psicólogo, o assistente social é erroneamente visto como um “fiscal”, que está na instituição para encontrar erros e denunciá-los.

Especificamente falando do Serviço Social, ainda não é visto como uma prioridade, apesar de ser uma necessidade, o que resulta na falta de apoio e reconhecimento pelo exercício profissional dos assistentes sociais na educação.

Discussão

As dificuldades identificadas, descritas no item anterior, impactam na realização do trabalho, sobretudo do assistente social dentro da escola, que tem como função promover a integração do aluno na comunidade escolar, aprimorar a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Contudo, se não há uma participação efetiva da comunidade escolar e/ou, se não existe uma acolhida, principalmente ao assistente social por esta comunidade, como este profissional pode desenvolver as várias ações por ele propostas dentro da escola? Como atender às diversas demandas que não são de cunho pedagógico, mas que passam a ser de responsabilidade da comunidade escolar por se manifestarem dentro da escola?

A baixa inserção dos assistentes sociais e psicólogos (as) nas escolas também dificulta a implementação de políticas e projetos que visem à promoção do bem-estar do estudante e das comunidades escolares. Dessa baixa inserção resulta também uma sobrecarga de trabalho, visto que muitas vezes esses profissionais são responsáveis por atender demandas de áreas como a saúde e a assistência social, além da educação, que deveria ser a prioridade. Há ainda a falta de recursos financeiros, materiais para a realização do trabalho e transporte para visitas domiciliares, o que pode afetar a capacidade de fornecer um atendimento individualizado e efetivo.

É válido frisar que o assistente social é um dos profissionais habilitados a intervir nas expressões da questão social, composta também pela violência. Essas expressões “se manifestam no contexto educacional, [assim] fica visível a necessidade deste profissional na educação em um quantitativo e com condi-

ções de trabalho que consigam minimamente intervir nas questões apresentadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 247).

Considerando as violências e agressões nas escolas, cabe mencionar que têm tido cada vez mais destaque em trabalhos acadêmicos discussões entre profissionais da área da educação e até mesmo notoriedade na mídia. Segundo Abramovay e Rua (2003), a violência escolar é um fenômeno antigo em todo problema social podendo ocorrer, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum, como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno.

A violência escolar não está limitada ao espaço físico da escola, sendo também cometida no seu entorno ou ainda no ambiente virtual e, segundo a definição da Unesco (2019), pode ser definida “como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar ou a algum de seus membros”. Para Lopes Neto (2005), o comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos. Estudos realizados nas duas últimas décadas demonstraram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos.

De modo geral, independente do contexto no qual se expressa, a violência se apresenta sob algumas formas: física, psicológica, sexual, negligência ou abandono. A sua ocorrência e intensificação na esfera escolar têm sido mais um desafio do exercício profissional de assistentes sociais e psicólogos educacionais no cotidiano das redes de ensino na busca da viabilização dos direitos sociais.

Compreende-se que a presença de assistentes sociais e psicólogos na escola em Campo Grande se trata ainda de uma incorporação recente e que ainda há um longo caminho a ser percorrido para o seu fortalecimento e legitimação.

Uma das principais questões de todo esse processo, que já é complexo, é o fato de que, além de auxiliar a construção do seu próprio exercício profissional na política de educação em Mato Grosso do Sul, diante das dificuldades citadas, os profissionais da Psicologia, especialmente os de Serviço Social, têm e terão que enfrentar a onda crescente de violência no âmbito escolar, que requer justamente a superação dessas mesmas dificuldades para que haja uma intervenção eficaz.

Há de fato um despreparo, ou talvez uma omissão dos atores sociais do âmbito escolar, atualmente, quando se trata dos problemas escolares, e, nesse contexto, ao assistente social, compete, conforme a Lei 8.662/1993, “encaminhar providências e prestar orientação social aos indivíduos, grupos e à população”, “no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos”. Essa competência não se restringe apenas ao profissional do Serviço Social, podendo ser realizada por outros profissionais ou equipes multidisciplinares.

Segundo Conselho Federal de Psicologia, as práticas dos psicólogos na educação está na participação e atuação que podem auxiliar na solução de problemas cotidianos e favorecer a autonomia na busca de novas estratégias e ferramentas no enfrentamento de dificuldades na rotina diária da escola, além de favorecer a relação escola-família-comunidade como parte da equipe multidisciplinar, apoiando e valorizando o trabalho das/os educadoras/es e pensando no bem estar de toda comunidade escolar (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019b).

No que diz respeito ao posicionamento dos assistentes sociais que atuam na política de educação, entende-se que não devem perder de vista os princípios fundamentais do seu Código de Ética, disso argumenta-se o seguinte: quando o princípio II expressa que o profissional deve fazer a “Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (CFESS, 2012, p.

23) , apreende-se que não se deve intimidar pela baixa adesão da comunidade escolar ao seu exercício profissional, uma vez que o direito dessa comunidade deve ser o centro da sua atuação, e nada se constrói da noite para o dia. Ao salientar o “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, 2012, p. 23), princípio V, o Código de Ética deixa espaço para a inclusão de todas as políticas sociais, inclusive a de educação, na qual se manifestam diversas expressões da questão social.

Apreende-se, ainda, que ao planejar ações que visem eliminar “todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CFESS, 2012, p. 23) dentro da comunidade escolar, os profissionais estão se empenhando para seguir o princípio VI do seu Código de Ética. A escola, assim como os demais espaços da sociedade, é ocupada por uma diversidade de indivíduos e grupos sociais, sendo a intolerância a ela, muitas vezes, o ponto de partida para a falta de respeito e a violência.

Assistentes Sociais em exercício na política de educação em Mato Grosso do Sul também não devem perder de vista as críticas às influências da psicologia (dentre outras) no Serviço Social no início do século XX, assim como, compreender suas atribuições privativas e competências profissionais, sobretudo por exercer sua função em um espaço que já era, mesmo que de forma, talvez incipiente ou pontual, ocupado pelo psicólogo educacional, evitando abordagens que não cabem ao Serviço Social, mas respeitando as múltiplas intervenções técnicas da equipe interdisciplinar envolvida no processo ao qual foi chamado a intervir. Tudo isso requer posicionamento profissional e conhecimento, ou, em outras palavras: “compromisso com o constante aprimoramento intelectual” (CFESS, 2012, p. 24), conforme os princípios VII e X do seu código-

go. Entretanto, sabe-se que as relações humanas são complexas e que conflitos são uma realidade no âmbito de uma equipe interdisciplinar, e nesse contexto, o assistente social, por ser uma minoria dentro de um setor historicamente predominado por uma maioria da área da Psicologia, pode ter sua intervenção minorada e subestimada.

Profissionais que não se posicionam e não buscam conhecimento estão seguindo um caminho “fadado a criar um profissional que aparentemente sabe fazer, mas não consegue explicar as razões, o conteúdo, a direção social e os efeitos de seu trabalho na sociedade” (IAMAMOTO, 2009, p. 169). Dada a natureza interventiva do Serviço Social, o assistente social não pode ser reduzido ou reduzir-se a um simples “técnico” e delegar a outros profissionais (cientistas sociais, filósofos, historiadores, economistas etc.) a tarefa de pensar a sociedade, de acordo com Iamamoto (2009). Nessa linha de raciocínio, compreende-se que o assistente social precisa apreender as relações de produção e reprodução da questão social e suas expressões que se manifestam também na esfera escolar para que suas ações tenham sentido.

Conclusão

Tudo que é novo se apresenta como um desafio acompanhado do receio ao desconhecido, assim tem sido a experiência da implementação da Lei 13.935/2019 em Campo Grande - MS para muitos psicólogos, mas principalmente para os assistentes sociais, que ingressaram num espaço sociocupacional inédito cheio de particularidades a serem desvendadas para que nelas se possa intervir.

Fato é que há diversos problemas identificados nessa inclusão das categorias profissionais citadas, todavia deve-se encará-los como desafios, e desafios que precisam ser superados. Nem tudo que envolve essa questão da educação pública envolve decisões profissionais, no entanto, no que concerne aos profis-

sionais, acredita-se que o investimento na formação, focando no processo de consolidação do projeto profissional, que deve ser contínuo, para evitar cair na armadilha de uma prática profissional desvinculada da teoria.

Acredita-se que, com o investimento estatal necessário, o posicionamento ético dos profissionais da equipe multiprofissional envolvida no processo de implementação da Lei 13.935/2019 em Campo Grande (e demais cidades do Mato Grosso do Sul) e a disseminação de informações sobre a importância da atuação de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, a médio ou longo prazo poderá obter progressos significativos na Rede Estadual de Ensino. Por outro lado, para que este trabalho multiprofissional realize ações que gerem resultados positivos, é fundamental a integração da equipe multiprofissional com as demais equipes, tradicionalmente inseridas na escola, como também a predisposição de todos os envolvidos em desenvolver o trabalho proposto por via de diálogo crítico, colaborativo e construtivo.

A aprovação da Lei nº 13.935/2019 não garante a inclusão de assistentes sociais e psicólogos dentro das escolas, há estados brasileiros que ainda não a aplicaram.

Existem questões para debater e fortalecer a implementação da referida Lei. Também é fundamental promover o diálogo e a parceria entre os diferentes profissionais que atuam na escola, de forma a garantir uma atuação mais integrada e efetiva.

Essas são apenas algumas sugestões gerais, contudo, é importante lembrar que cada comunidade escolar pode ter necessidades e desafios únicos. Portanto, é importante que o assistente social e o psicólogo educacional trabalhem diretamente com a escola para entender como melhor atender as necessidades da comunidade escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**: versão resumida. Brasília/DF: UNESCO, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737 de 16 maio de 2001. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 96, 2001. Seção 1E, 18 maio de 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL **Código de Ética do Assistente Social e Lei 8662/93 de regulamentação da profissão**. 10^a ed. Brasília, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). CFP: **A(o) Psicólogos(os) e a(o) assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019**. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-dalei-13-935-de-2019/>> Acesso em 16 mai. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo. *In*: MOTA, Ana Elizabete, et al. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006, p. 161 — 196.

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em 01 de abr. de 2023.

Lei 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/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 06 de mai. de 2023.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. **Jornal de Pediatria**, (Rio J.) nº. 81, nº.5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005. 164 – 172.

OLIVEIRA, Ingredi Palmieri. Exercício profissional do assistente social: particularidades na educação. In: NASCIMENTO, Ana Paula; SILVA, Everton Melo (org.). **Estudos e Abordagens em Serviço Social & Educação**. Aracaju. Editora Criação, 2017. p. 247-276.

RESOLUÇÃO CFP N.º 013/2007, disponível em RESOLUÇÃO CFP N.º 013/2007 ANA MERCÊS BAHIA BOCK Conselheira-Presidente. Acesso em: 21 de abr. de 2023.

RESOLUÇÃO SED/MS N. 4.021/2022, disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/eb10e077cff9892f0425881d006ed2ad?OpenDocument>. Acesso em: 13 de mai. de 2023.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Em Foco: Violência e Escola. Educ. Pesqui. v. 27, n. 1, GOLEMAN, D. **O que é empatia**. In: Coleção Inteligência Emocional, Havard Business Review, 2019.

STELKO-PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. C. A. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Temas psicol. [online]. 2010, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília, DF, 2019.

VALLE, L. E. L. R. (2003). **Psicologia Escolar: Um duplo desafio**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1),22-29.

WASELFISZ, J. **Mapa da violência no Brasil**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

CAPÍTULO 5

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL NO ESTADO DO TOCANTINS

Cristiane Pereira Barbosa Almeida

Josenice Ferreira dos Santos Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-4

Introdução

O debate sobre o Serviço Social na educação implica conhecer sua relação no âmbito das disputas ideológicas e políticas no contexto de uma sociedade capitalista, onde a desigualdade social é marcada pela disparidade de oportunidades e diferenças econômicas. Desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão, presentes no Brasil na década de 1930, que se encontra registros da presença do assistente social na área da educação, o que evidencia na contemporaneidade pouca inserção nessa política social.

Feito este resgate histórico, somente na década de 1990, 60 anos depois que houve um considerável aumento da inserção de assistentes sociais na política de educação, com o adensamento do debate, concomitante com a intervenção do Projeto Ético-Político Profissional, na perspectiva de construir uma intervenção qualificada, firmada nos princípios fundamentais do Código de Ética do Assistente Social, contemplando desde sua elaboração até a sua execução.

Soma-se a este fato, as transformações societárias, como a reforma neoliberal, que impactou nas políticas sociais e as novas configurações assumidas pela política de educação, como direito social, no contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96. Sendo a ampliação do debate nessa área inserido na agenda do Conjunto CFESS/CRESS, nas comissões temáticas, constituição de grupos de estudos e nos encontros nacionais da categoria profissional.

Estas Comissões são voltados para subsidiar as ações, práticas profissionais e a socialização de experiências na área, atrelado a conjuntura do cenário nacional e a função social da escola, que resultou na implantação da lei que garante a implantação do Serviço Social no ensino fundamental e médio no âmbito do poder estadual e municipal. Dessa forma, Estados e Municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo para cumprimento da lei federal, além da dotação orçamentária e realização de concursos públicos.

Para conhecer os processos de inserção do Serviço Social na rede estadual de educação básica no Estado do Tocantins foi necessário se firmar na pesquisa bibliográfica, que subsidiou a fundamentação teórica, para compreensão do estudo e dos resultados apresentados.

Considera-se uma discussão relevante e contemporânea, tendo em vista que é pertinente a produção e publicações nessa área no Estado do Tocantins,

para subsidiar debates e ações coletivas, com vistas ao fortalecimento da categoria profissional, frente as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora, fundada na liberdade, na plena expansão dos indivíduos sociais e contribuir para futuras produções teóricas sobre a inserção do Serviço Social na política de educação.

Aproximações da Educação como Espaço Sócio-Ocupacional do Serviço Social

Discutir Serviço Social e Educação nos remete a produzir conhecimentos que contribuam na mobilização da categoria e na organização de lutas coletivas como estratégias de resistência. Em um contexto que mostra a educação, como campo de intervenção profissional do Serviço Social, contribuir com elementos que poderão suscitar reflexões, na perspectiva dialética e apontar para a construção de uma educação para além do capital, em uma sociedade em que predomina os ditames capitalistas, com forte influência neoliberal. O Serviço Social se desenvolveu como profissão diante das estratégias da Igreja Católica, para controlar a insatisfação dos trabalhadores com o aporte do Estado capitalista. Nesse aspecto, Yazbek (2009, p. 128) argumenta que “o Serviço Social participou tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital, quanto das respostas às necessidades de sobrevivência dos que vivem do trabalho”.

Dessa forma, compreender a aproximação do Serviço Social com a Educação, na sociabilidade capitalista, implica conhecer seus processos culturais, sócio-históricos e ideo-políticos, de lutas contra as desigualdades socialmente produzidas. Sendo necessário conhecer os aspectos históricos e políticos para a compreensão das políticas sociais no contexto do capitalismo, com destaque no século XVIII, onde situa-se o agravamento das expressões da questão social, que compreende-se como o conjunto das desigualdades geradas pelo Capital.

Como foi tratado anteriormente, até a primeira metade do século XX, na década de 1930, a questão social era tratada como caso de polícia, ou seja, sua intervenção era realizada por meio de práticas de repressão e violência, contra a classe do proletariado que era vista como perigosa. Com o surgimento de novas demandas e reivindicações da classe trabalhadora, o Estado buscou meios de intervir, com a institucionalização do atendimento dessas demandas, passando a questão social a ser vista nas suas múltiplas expressões, sendo o reflexo perverso dos interesses do capital. Segundo Paulo Netto (2001, p. 44), sobre a questão social “o enfrentamento de suas manifestações deve ser função de um programa de reformas que preserve, antes de tudo, a propriedade privada dos meios de produção”. O Estado passa a intervir nas manifestações da questão social, por meio das políticas sociais e busca atender concomitantemente, as reivindicações dos trabalhadores, em suas necessidades básicas, com o intuito de amenizar as contradições engendradas com o modo de produção capitalista, contribuindo no controle da classe dominada e com o processo de acumulação.

A institucionalização do Serviço Social ocorre numa esfera contraditória, de manutenção das condições necessárias à acumulação capitalista, ao mesmo tempo, na luta em defesa da classe trabalhadora. Dessa forma, sua intervenção profissional situa-se na relação capital e trabalho, nas demandas advindas da classe dominada. De acordo com Iamamoto e Carvalho (2014), a intervenção estatal advém quando os dominados, frente à sua condição de trabalho e vida precária, passam a se organizar e exigir seu reconhecimento enquanto classe (social e política).

A educação, assim como as demais políticas públicas são impactada por concepções econômicas, políticas, sociais e ideológicas oriundas do capitalismo, que afetam diretamente os direitos sociais, sendo responsáveis pela exploração do trabalhador assalariado com a extração da mais-valia, necessária para a acumulação do capital.

Em concordância com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, quando afirma que “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente do homem”. (FREIRE, 1996, p. 98).

No capitalismo, a educação, através do ensino, cultura e comportamentos, configura-se como arena de disputa na construção de ideologia da classe dominante. Assim como Freire, Mészáros (2005), sublinha a necessidade de uma educação que vise outra forma de sociedade e que vá além desta dominada pelo capital e afirma que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, visto que:

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos inconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72).

A escola, como a conhecemos, é fruto da Revolução Burguesa do século XVIII, cujo lema da liberdade, igualdade e fraternidade foi introduzido no cotidiano escolar. Passando a ser um espaço dominante de acumulação e socialização de conhecimentos, de contraposição as desigualdades sociais agravadas pelo capitalismo, buscando alterar as relações sociais dominantes.

No Brasil, o ensino começa com a experiência jesuíta da catequese no período colonial, que influenciará a criação dos primeiros colégios, dos primeiros modelos de formação de professores e as disputas curriculares. As entidades católicas defenderam, durante o final do século XIX e boa parte do século XX, a predominância do currículo humanista em detrimento do currículo científico, o que representou também uma disputa dos modos de produção e da sociedade. Da origem e do desenvolvimento das escolas confessionais emerge um importante eixo explicativo para a compreensão

da educação brasileira: as disputas entre o público e o privado. (STOCO, 2023, p.23).

Buscando relacionar a aproximação da Educação com o Serviço Social, em sua prática profissional, no contexto brasileiro, cabe pontuar que, a inserção do Serviço Social na escola remete ao seu mais antigo registro, no Estado do Rio Grande Sul, com a implantação do serviço de assistência escolar na antiga secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946, através do Decreto nº 1394. Os assistentes sociais eram solicitados para intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social, sendo um serviço social legitimador da ordem vigente até a metade da década de 1970. (AMARO, 2011).

Os estudos apontam que o Serviço Social foi inserido na educação desde o início do século XX (1930), mas somente 60 anos depois que a profissão teve maior visibilidade nessa área. “É a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualizaram no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da Educação” (CFESS, 2011, p. 5).

É possível perceber que a presença do Serviço Social no âmbito da Educação não é uma prática recente, porém, devido a expansão de outras políticas sociais, a exemplo da política de assistência social, que se tornou um dos principais espaços de atuação do assistente social, em contraponto, a inserção desses profissionais na política de educação foi ficando de lado, dificultando a consolidação desse espaço de trabalho.

O Serviço Social na Educação, busca intervir nas sequelas da questão social, utilizando técnicas e estratégias, para dar respostas as inúmeras demandas apresentadas pelos usuários dos serviços ofertados por essa política com vistas a proporcionar melhorias diante de tais problemáticas. Como afirma Iamamoto (2001, p. 28) “O Serviço Social tem como tarefa decifrar as formas e as ex-

pressões da questão social na contemporaneidade, e atribuir transparência às iniciativas voltadas à sua reversão e/ou enfrentamento imediato”.

O Assistente Social contribui junto com outros profissionais para desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, que por considerável período foi de responsabilidade dos professores, com a participação da comunidade escolar e na criação de consensos na sociedade contra a ordem capitalista vigente, influenciada pela ideologia dominante e ideário neoliberal. Nesse sentido, Souza (2005) traz que:

Acredita-se que o trabalho do assistente social nas escolas é uma estratégia que poderá criar condições para o exercício da cidadania, para o empoderamento e o protagonismo contribuindo, assim, para a inclusão social de crianças, adolescentes e adultos. Como também, o Serviço Social vem a ser uma especialidade que colabora junto ao corpo técnico-administrativo e docente ao pensar na formação continuada, na construção e realização de pesquisas e projetos, na proposição de espaços de debates temático transversais. (SOUZA, 2005, p. 39).

Diante de tudo, é neste contexto que o assistente social retoma a área de educação como um importante espaço de atuação, à medida que as expressões da questão social se manifestam em toda sua diversidade e complexidade no cotidiano educacional, exigindo uma atuação multidisciplinar, cada um com sua especificidade, com saberes que se complementam, na busca por objetivos comuns.

A Implantação da Política de Educação no Estado do Tocantins

A história do Tocantins é uma junção dos acontecimentos históricos que resultaram na criação do estado, no dia 05 de outubro de 1988. É extremamente válido enfatizar que a história se inicia no período colonial, levando em consideração que todo o processo de colonização do país ocorreu inserido no contexto mercantilista da política no período do século XVI, que tinha o comércio

como a via crucial para acumular capital através de colônias e metais preciosos, principalmente o ouro.

O rio Tocantins foi uma via de acesso à exploração do local onde está o Estado do Tocantins, que se originou no Planalto Central de Goiás. Mais de quinze anos depois dos franceses, foi que os portugueses iniciaram a colonização da região pela “decidida ação dos jesuítas”. Ainda no século XVII, os padres da Companhia de Jesus fundaram as aldeias missionárias da Palma (Paraná) e do Duro (Dianópolis). (SECOM, 1998)

É o mais recente Estado do Brasil, fato decorrente da divisão de parte do Estado de Goiás pela Constituição Federal de 1988, em cinco de outubro, e implantado em 1º de janeiro de 1989, conforme mostra o artigo 13, do Ato das Disposições Constitucionais, explicando que:

Artigo 13- É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989. §1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte, limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte do município de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso. (Constituição Federal/1988).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o Estado do Tocantins tem uma população estimada de 1.607.363 habitantes, em 139 municípios do estado, sendo o 4º menos populoso do país, com área total de 277.720,41 km², densidade demográfica 4,98 hab/km² e índice de desenvolvimento humano de 0,699. A taxa de crescimento populacional foi de 1,07% entre 2020 e 2021. O território tocantinense é pouco povoado, visto que sua densidade demográfica (população relativa) é de aproximadamente 4,98 habitantes por quilômetro quadrado.

O Censo Demográfico 2022 já contabilizou mais de 1 milhão de pessoas no Tocantins, dado este que representa 63,12% da população estimada, con-

forme a terceira parcial divulgada pelo (IBGE). Afirma que foram contabilizados 1.014.581 milhão de pessoas em 337.278 lares tocaninenses, sendo 50,3% mulheres e 49,7% homens. A quantidade de indígenas contabilizada chega a 17.234, 1,4% da população. E nos quilombos são 10.207 pessoas, representando 1,01% dos habitantes do Estado.

Pode-se observar que, no território tocaninense, está presente a diversidade étnica, cultural e social, que influencia na configuração de seu campo político, onde a diferença de classes é uma característica presente. Sendo a criação desse Estado marcada de lutas e privilégios, não podendo ser diferente, em um cenário capitalista, onde permeia a luta de classes.

Em relação a Educação, o analfabetismo ainda é um problema latente. Segundo dados do IBGE de 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Tocantins é de 13,5%. O número de crianças na escola aumentou entre 1991 e 2000, mas, neste ano, cerca de 12% das crianças de 7 a 14 anos estavam fora da ensino fundamental (etapa obrigatória) e crer-se que foi um dos efeitos da Pandemia da Covid-19.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados em relação à alfabetização no estado do Tocantins. Segundo dados do Censo Escolar 2020, divulgados pelo Ministério da Educação, a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 a 24 anos era de 2,5% no estado. Além disso, a taxa de abandono escolar no ensino fundamental era de 3,8% em 2019 (INEP, 2021).

No ano de 1998, foi instituída a Lei nº 1038, de 22 de dezembro, que regulamentou o Sistema Estadual de Educação, conforme disposto em seu art. 1º, afirmando que ” a presente lei dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação e disciplina a organização da educação escolar que se desenvolve no seu âmbito, de forma vinculada ao mundo do trabalho e à prática social”. (TOCANTINS, 1998, p. 1).

O Conselho Estadual de Educação – CEE-TO – foi instituído pela Lei nº 05, de 23 de janeiro de 1989 e; regulamentado pela Lei Complementar nº 08, de 11 de dezembro de 1995, nos termos do Art. 133 da Constituição Estadual do Tocantins. Um órgão normativo, consultivo, propositor, mobilizador e supervisor do Sistema Estadual de Ensino e de assessoramento ao titular da pasta da Secretaria de Educação e Cultura. Em seu art. 5 traz que “ O Conselho será presidido por Conselheiro titular, de livre escolha e designação do Governador do Estado, sem mandato fixo”.

As ações e políticas para a educação pública do governo federal se fazem presentes no Estado do Tocantins nas práticas e documentos conduzidos pelos gestores, mesmo nos distintos governos. O Plano Estadual de Educação – PEE (2006-2015), aprovado pela Lei nº 1.859, de 6 de dezembro de 2007, via conduzir um projeto de educação de qualidade, cuja gestão e financiamento ocupam lugar de destaque.

Em agosto de 2017, O Conselho Estadual de Educação do Tocantins, aprovou o Regimento Escolar, por meio da Resolução CEE/TO nº 082, de 3 de agosto. Sendo regulamentado pela PORTARIA-SEDUC Nº 3166, de 18 de setembro de 2017. Um documento que normatiza os procedimentos pedagógicos da escola, fornecendo-lhe clareza às tomadas de decisões a partir do amparo legal. Com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todos, com a garantia do acesso, atendimento, permanência e sucesso na aprendizagem dos alunos.

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Tocantins (2015-2025), foi aprovado pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, publicado no Diário Oficial nº 4.411, com objetivo de conduzir as políticas públicas de educação à realidade do Estado do Tocantins, buscando estabelecer prioridades, diretrizes, objetivos e metas básicas, avançando para uma educação de qualidade, em conformidade com o preconizado na CF/1988.

Em conformidade com (SOUZA, 2020), fica claro que as as políticas públicas formuladas pelo governo no Estado do Tocantins, trazem uma nova lógica de gestão, orientadas pelas políticas nacionais e organismos internacionais, Sendo conduzida pela, Secretaria Estadual de Educação, responsável pela formulação das políticas voltadas para a organização e oferta da educação básica no Estado.

Resultados e Discussão

O Processo de Inserção do Assistente Social na Rede Estadual de Educação no Estado do Tocantins

Para conhecer os processos de inserção do assistente social nas escolas públicas da rede estadual de educação no Estado do Tocantins, no primeiro momento é pertinente pensar o papel da educação em uma sociedade capitalista dependente marcada pelas profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e raciais, dentre outras. Um campo que exige profissionais de diferentes áreas, além dos professores e pedagogos na construção de equipe multidisciplinar. Para tanto, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) defende que:

a educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. (CFESS, 2013, p. 16).

No segundo momento, torna-se necessária uma reflexão crítica em torno da aprovação da Lei nº 13.935 de dezembro de 2019, após quase duas décadas em tramitação, que dispõe sobre a prestação de serviço social nas redes públicas de educação básica. Fruto de lutas coletivas, envolvendo articulações das entidades representativas do Serviço Social e da categoria profissional.

Em uma conjuntura de retrocessos nas políticas sociais, a aprovação dessa Lei caracteriza uma conquista para a política pública de educação com a

possibilidade de equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, face ao contexto político e ideológico do capitalismo contemporâneo.

Conforme as diretrizes e bases da educação nacional, essa Política é composta por níveis e modalidades de ensino, cada um com suas particularidades e o Serviço Social visa contribuir para o ingresso, regresso e permanência dos alunos na escola. Primando pelos valores éticos da igualdade e da defesa intransigente dos direitos inerentes ao ser humano. Dessa forma, Almeida (2007), discute que:

Pensar essa inserção dos assistentes sociais exige identificar que a política educacional engloba diferentes níveis e modalidades de educação e ensino: a educação básica que é composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos; a educação profissional; a educação superior e a educação especial. (ALMEIDA 2007, p. 4).

Embora não seja recente a aproximação do Serviço Social com a educação, em alguns estados brasileiros essa inserção está se dando de forma tardia. No contexto contemporâneo, a temática deste estudo tem se apresentado como um dos debates centrais à categoria. Esse campo de atuação vem se fortalecendo, a exemplo do estado do Tocantins. Sendo assim, é indispensável decifrar as novas mediações, por meio das quais se expressa a questão social hoje para projetar formas de resistência e de defesa da vida e dos direitos que apontam para novas formas de sociabilidade (IAMAMOTO, 2014).

Por fim, no terceiro momento cumpre mostrar o processo de inserção do Serviço Social na rede estadual de educação básica no Estado do Tocantins. Os estudos apontam que em 2022, o Governo do Tocantins, regulamenta o aumento para professores com valor superior ao piso nacional e garante atendimento de equipe multiprofissional nas escolas da rede estadual de ensino, com a publicação da Lei nº 3.899 de 30 de março de 2022.

Tais mudanças justificam-se para atender as legislações nacionais vigentes. Cujas leis, altera a Lei Estadual nº 3.422, de 8 de março de 2019, que dispõe sobre a contratação de pessoal, por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Segundo o CRESS – TO cerca de 320 profissionais foram contratados entre 2022 e 2023.

Conforme publicação no Diário Oficial do Tocantins nº 6252, de 18 de janeiro de 2023, consta a instrução normativa nº 10, de 19 de dezembro de 2022, que divulga os critérios para a lotação de assistentes sociais nas unidades escolares da rede estadual da educação conforme o porte da unidade escolar, conforme especificado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Critérios para Lotação de Assistentes Sociais

Descrição de Porte da Unidade Escolar	QTD. Profissional/Critério
Unidade Escolar de Grande Porte, Modelos I (a partir de 1.600 alunos) e II (de 1.066 a 1.599 alunos).	2 assistentes sociais para cada escola
Unidade Escolar de Grande Porte, Modelos III (de 886 a 1.065 alunos) e IV (de 736 a 885 alunos).	1 assistente social para cada escola
Unidade Escolar de Médio Porte, Modelos V (de 616 a 735 alunos) e VI (de 496 a 615 alunos).	1 assistente social para cada 2 escolas
Unidade Escolar de Pequeno Porte, Modelos VII (de 376 a 495 alunos), VIII (de 196 a 375 alunos) e IX (de 106 a 195 alunos).	1 assistente social para cada 3 escolas
Município com apenas uma escola, permanece um profissional.	
Unidade Escolar de Pequeno Porte, Modelo X (até 105 alunos) e Escolas Indígenas, o atendimento ficará a cargo dos profissionais lotados nas diretorias regionais de educação.	

Fonte: TOCANTINS. Diário Oficial nº 6252, de 18 de janeiro de 2023.

Em abril de 2023, ocorreu o II Seminário sobre as Atribuições do Serviço Social na Educação, realizado pelo Conselho Regional de Serviço Social -CRESS/TO, com a disponibilização de 150 vagas presenciais e com transmissão on-line para abordar os desafios da categoria neste campo de atuação, conforme informações divulgadas no site do CRESS.

Segundo dados (TOCANTINS, 2023), a rede estadual de ensino inicia 2023 com cerca de 140 mil estudantes matriculados em 502 escolas. O Programa de Recomposição das Aprendizagens (Recomeçar)¹ será o foco das atividades pedagógicas de 2023.

A ampliação da inserção do Assistente Social no âmbito da Política de Educação tem ocorrido em um espaço tensionado por projetos societários em disputa. Na relação serviço social e educação, busca-se uma nova concepção de sociedade, sem exploração e práticas educativas que concorram na construção dessa nova sociedade. Isto implica trabalho coletivo e organizações da categoria profissional no embate diante das contradições do presente.

Conclusão

Conclui-se que o Serviço Social e sua relação com a educação, não possui o mesmo desenvolvimento e amadurecimento profissional em todos os Estados brasileiros, ainda que esta seja uma profissão interventiva, que deve estar presente nas instituições de ensino para contribuir na efetivação do direito à educação e nas situações que demandem intervenção social diante das expressões da questão social.

¹ O Programa de Recomposição das Aprendizagens (Recomeçar), implementado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) em toda a rede estadual, visa adequar as habilidades e as competências dos estudantes ao ano ou série em que ele está matriculado, mitigando a defasagem das aprendizagens, por meio de quatro eixos de trabalho: diagnóstico das aprendizagens dos estudantes durante o período de pandemia; recomposição da alfabetização e letramento matemático, com atividades em sala de aula; avaliações contínuas e monitoramento; e, por fim, a avaliação de saída (TOCANTINS, 2022).

Considerando que a educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, visando ao pleno desenvolvimento do ser humano com vistas ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Serviço Social na educação poderá contribuir na construção de novos projetos pedagógicos, no estudo social da realidade, na busca de conhecer os usuários atendidos, na luta pela efetivação dos direitos sociais por meio da atuação pautada no Projeto Ético Político da profissão para a superação das desigualdades sociais existentes. Por meio de uma intervenção que possa fortalecer a democratização nos espaços escolares contra a barbárie no capitalismo.

Os resultados apontam que a inserção do assistente social nas escolas públicas da rede estadual de educação ocorreu após a aprovação da Lei Federal nº13.935/2019. Deixando evidente que no Estado do Tocantins essa inserção tem sido recente, demandando a consolidação desse espaço sócio-ocupacional, a realização de concursos públicos com vagas destinadas para o Serviço Social e o fortalecimento das discussões sobre a atuação profissional na política de educação, envolvendo profissionais, entidades representativas da profissão e gestores públicos.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais**. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Belo Horizonte, 2007.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

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

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001

_____.; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41^a edição. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/censo-escolar>. Acesso em 9 abr. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do serviço social brasileiro na contemporaneidade**. In: CFESS; ABEPSS. **SERVIÇO SOCIAL: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: DF. CFESS/ABEPSS, 2009.

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

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social e Educação: uma questão em debate**. Natal/RN, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

Souza, Neila Nunes. (Org). **O Banco Mundial na educação do Tocantins**. Palmas, TO: EDUFT, 2020

STOCO, Sérgio. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP : Editora UFABC, 2023.

TOCANTINS. **Setor Produtivo Alavanca Desenvolvimento Econômico do Estado**. Governo do Tocantins, 7 de outubro de 2021, <https://www.to.gov.br/secom/noticias/tocantins-33-anos-setor-produtivo-alavanca-desenvolvimento-economico-doestado/4td9brlgrkvf>. Acesso em 15 de março 2023.

_____. Lei nº 1038, de 22 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.** Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, 23 dez. 1998. Seção 1, p. 1-2.

_____. **Lei Complementar nº 1, de 9 de maio de 1990.** Disponível em: <http://www.al.to.gov.br/legislacao/legislacao-estadual/legislacao-do-estado-do-tocantins/legislacao-complementar/lei-complementar-no-1-de-9-de-maio-de-1990/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Regimento escolar das unidades escolares do Estado do Tocantins.** Tocantins: 03/08/2017, 67 pág.

CAPÍTULO 6

RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Rochele Pedroso de Moraes

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-A

Neste estudo, compartilhamos alguns ensaios teóricos sobre o trabalho do(a) Assistente Social na política pública de Educação Básica. Destacamos que o Serviço Social é uma profissão regulamentada pela Lei nº 8.662/1993, a qual estabelece as normas de funcionamento e regulamenta a profissão de Assistente Social no país. As competências e as atribuições privativas para o trabalho do(a) Assistente Social estão definidas nessa lei. Temos um Projeto Ético-Político que busca a emancipação social e a garantia dos direitos por meio das dimensões ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo.

O Código de Ética é um instrumento importante para orientar o exercício da profissão, garantindo o compromisso ético-político dos(as) Assistentes Sociais com a promoção da justiça social, da defesa dos direitos humanos e da transformação social. É importante ressaltar que existem organizações responsáveis por fiscalizar e proteger o exercício profissional, como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social e os Sindicatos dos(as) Assistentes Sociais.

Participamos, nos anos de 2011 e 2012, dos amplos debates em âmbito nacional da categoria profissional do Serviço Social, discutindo o direito à educação pública de qualidade, incluindo o acesso e a permanência em condições dignas para todas as pessoas. Essas discussões foram sistematizadas, compiladas e materializadas pelo conjunto CFESS/CRESS, em 2013, no Caderno intitulado: “Subsídios para atuação do(a) Assistente Social na Educação”. Posteriormente, após a promulgação da Lei, o Serviço Social e a Psicologia elaboraram o documento intitulado: “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: Manual de orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019”. Com a promulgação dessa regulamentação, os estados e municípios precisam se adequar, incluindo os(as) profissionais de Serviço Social e da Psicologia na política pública de Educação, tanto nos espaços das escolas, como nas gestões.

Uma Breve Contextualização do Serviço Social na Educação

No compilado socio-histórico da consolidação do Serviço Social internacional, é importante relembrar que as bases de atuação na política pública de Educação remontam aos primórdios de constituição dessa profissão. Piana (2009, p. 183-184), destaca que, em 1906, nos Estados Unidos, surgiram as visitadoras que realizavam um trabalho nas escolas. Essas profissionais buscavam se aproximar das realidades das famílias, com objetivo de compreender as razões por trás da falta de adaptação dos estudantes ao ambiente escolar, das altas taxas de absenteísmo e evasão, bem como dos motivos pelo insucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto histórico, na Europa, o trabalho do Serviço Social estava concentrado principalmente na esfera assistencial, enquanto as demandas relacionadas às inadequações escolares eram encaminhadas para a saúde. Atual-

mente, observamos uma semelhança entre a realidade passada e as expectativas da comunidade escolar e gestão escolar em relação à reinserção dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social na política de Educação.

No Brasil, o Serviço Social surgiu na década de 1930, sob essas influências. Inicialmente, os serviços eclesiais e os órgãos governamentais passaram a solicitar a presença do(a) Assistente Social para realizar trabalhos de ajustamento de condutas e legitimar práticas repressivas. Sua intervenção ocorria principalmente nas áreas rurais e na educação de jovens e adultos, tendo em vista a ampliação do acesso à educação formal. Sarita Amaro (2011), em seus estudos, registra esse processo de inserção dos(as) Assistentes Sociais no ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social Escolar (assim intitulado) integrava a equipe multidisciplinar juntamente com psicólogos e professores. O objetivo era atender os alunos com problemas de aprendizagem. A tendência do Serviço Social era atender as dificuldades de caráter individual e familiar, configurados como problemas sociais, apresentados no espaço escolar. Na América Latina, o trabalho profissional na área escolar embora atendesse individualmente, buscava a relação da escola com a comunidade através da família dos alunos. (PIANA, 2009, p. 184).

É importante ressaltar a importância da dimensão socio-histórica do Serviço Social, que desempenha um papel ativo na busca pela qualificação da política pública de Educação, desde o início da constituição dessa profissão no Brasil. O trabalho do(a) Assistente Social concentrou-se no combate ao analfabetismo, na promoção da educação popular e na articulação entre as demandas da população e as políticas educacionais. O(A) profissional de Serviço Social passou a desempenhar papel fundamental nessa mediação entre a escola, a família e a comunidade, buscando promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao longo do tempo, a inserção do Serviço Social na política de Educação no Brasil foi reduzindo na esfera da política pública, mas se manteve nos

espaços das organizações filantrópicas. No entanto, essa reinserção na esfera pública se fortaleceu com o advento da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Esses marcos legais, impulsionaram a luta para que o trabalho do(a) Assistente Social fosse reconhecido e inserido em lei como parte integrante da equipe profissional da Educação.

Amaro (2011), destaca que, além disso, o Serviço Social também contribuiu como categoria profissional para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, participando de debates, estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e buscando garantir o cumprimento dos direitos à educação e à igualdade de oportunidades. De acordo com Piana (2009, p. 183), a prática do(a) Assistente Social é indissociável no tripé de ensino, pesquisa e extensão. A autora nos relembra da diferença do fazer profissional ao optar por uma vertente teórico-crítica, possibilitando a “apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade”.

As demandas apresentadas aos/às Assistentes Sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular. (CFESS, 2014, p.16).

Atualmente, o Serviço Social continua desempenhando um papel relevante na política de Educação no Brasil, atuando nas diferentes etapas do processo educacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tanto nas esferas públicas como privadas. Sua intervenção visa garantir o acesso, a permanência e a qualidade da Educação, lutando contra as desigualdades e promovendo a transformação social por meio desta política.

Mediante essa realidade é que o Serviço Social é uma profissão que vem se construindo há sete décadas de existência no Brasil e no mundo; com seu caráter sócio-político, crítico e interventivo, tem ampliado a ação em to-

dos os espaços em que ocorrem as diversas refrações da questão social, ou seja, no conjunto de desigualdades que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho. (PIANA, 2009, p. 186).

Sendo assim, percebemos que o trabalho do(a) Assistente Social na política da Educação tem como objetivo primordial assegurar o direito à educação, conforme estabelecido nos marcos legais. O direito à educação está garantido no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essas legislações destacam a importância da educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, independentemente de idade, gênero, etnia ou condição social. Elas estabelecem diretrizes e princípios para a oferta de uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos.

Neste contexto, o(a) Assistente Social desempenha um papel fundamental ao identificar e intervir nas diferentes expressões da questão social que podem impedir a efetivação desse direito. Essas refrações da questão social podem abranger diversos aspectos, como desigualdades socioeconômicas, exclusão social, violência, falta de acesso a recursos educacionais, entre outras vulnerabilidades e riscos sociais.

A atuação do Serviço Social na política pública de Educação vai além do espaço institucional da escola. Essa perspectiva reconhece que a educação ocorre em diversos espaços, tanto formais quanto sociais, e que o Assistente Social pode intervir e contribuir de maneira significativa nesses contextos.

No documento “Subsídios para atuação do Assistente Social na Educação” o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em 2013, normatizou as atribuições privativas do(a) Assistente Social na política de Educação.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria

e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI - subsidiar para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação XII - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XIII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIV - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (CFESS, 2013, p. 31-32).

Ao considerar o processo de trabalho do Serviço Social como parte integrante da política pública de Educação, é importante compreender que o(a) Assistente Social não atua isoladamente. Existem muitos(as) parceiros(as) dentro da Educação, que compõe essa rede interna da política, como Psicólogos(as), Pedagogos(as) Docentes, Orientadores(as) Educacionais, Orientadores(as) de Convivência, Supervisores(as) Escolares, Gestores(as) e Assessores(as) Escolares, Assistentes de Educação, Assistentes Técnicos(as) Pedagógicos(as), entre outros(as).

Podemos citar algumas ações que podem ser desenvolvidas pelo(a) Assistente Social e pelo(a) Psicólogo(a) no trabalho multiprofissional:

- Atuação em parceria com outros(as) profissionais e instituições, participando de redes de proteção social e colaborando na construção de ações integradas de matriciamento sociofamiliar, compartilhando informações e conhecimentos para potencializar o impacto no cotidiano de trabalho desses profissionais;
- Realização de referenciamentos e contrarreferenciamentos com a rede de proteção infantojuvenil;

- Realização de pesquisas, estudos e análises sobre as políticas sociais, identificando suas limitações, lacunas e impactos na vida das pessoas, contribuindo para a formulação, implementação e qualificação de políticas mais efetivas e justas;
- Elaboração e análise das informações e construções de relatórios de pesquisas quanti-qualitativas relevantes para o trabalho;
- Elaboração de Diagnóstico Socioterritorial;
- Elaboração e execução de planos, programas e projetos sociais, desenvolvendo atividades e ações que visem promover a transformação social, a inclusão e o acesso aos direitos. Isso pode envolver desde a criação de ações mais pontuais, como informativos e campanhas educativas, quanto mais complexos, como notas técnicas e produções de outros documentos orientativos/normativos;
- Compartilhamento de informações sobre direitos, recursos e serviços disponíveis na rede intersetorial;
- Promoção de espaços de educação permanente em trabalho, com capacitações coletivas, oferecendo informações e recursos para o fortalecimento de construções de sentidos, de autonomia, de participação social e de gestão democrática;
- Atuação em mediações de conflitos, promovendo espaços para construções de diálogos, entre outras;
- Realização de Visita Domiciliar, Busca Ativa, Entrevistas, Grupos, Oficinas, Palestras, Rodas de Conversas, entre tantas outras possibilidades de construções no campo do trabalho;
- Supervisão em Estágio Curricular em Serviço Social e Psicologia.

Nesse processo de construção coletiva, com atuação em equipe multiprofissional, sabemos quais são as especificidades de cada área. A Lei nº 13.935/2019, orienta como deve ser ofertado o serviço.

Art. 1º As redes públicas de Educação Básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades

definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de Educação Básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2019).

O trabalho integrado, enriquece e qualifica os serviços prestados a comunidade escolar, contribuindo também com a construção de uma política pública de Educação mais equitativa, plural e diversa. Os pilares de construções do trabalho ocorrem por meio do diálogo, acolhimento, estratégias coletivas com a comunidade escolar e com o território onde a escola está inserida.

As temáticas diversas, no viés das violações de direitos, se manifestam no ambiente escolar, talvez com maior impacto, por ser o espaço onde a população em processo de ensino-aprendizagem passa a maior parte do tempo de suas vidas. Podemos citar alguns marcadores sociais e de desenvolvimento humano que são precarizados na sociedade capitalista, como por exemplo, a fome, o desemprego ou subtrabalho, o trabalho infantil, o preconceito, a discriminação, o racismo, a injúria racial, as diversas manifestações das violências (física, psicológica, sexual, institucional e patrimonial), a saúde em seus diversos aspectos, e tantas outras situações de inseguranças do cotidiano da classe que vive do trabalho.

É por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, que o(a) Assistente Social atua na análise e ressignificação das demandas sociais presentes no contexto educacional. Deve considerar as particularidades e as especificidades de cada sujeito envolvido. Desta forma, é possível se aproximar de uma compreensão, enfrentando as barreiras que impedem o pleno acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

Segundo Amaro (2011):

O compromisso principal do trabalho do Serviço Social Educacional é levar, literalmente, os indivíduos a escreverem a sua ‘própria história de vida’. Tudo começa com a criação de uma oportunidade para que possam gerar suas próprias problematizações, referências e alternativas de ação transformadora no meio social onde vivem. Mas o importante é que esse caminho seja realmente calcado na autonomia de pensar e agir, ou seja, deve-se incentivar e patrocinar que as ideias e enfrentamentos emergjam da própria comunidade. (AMARO, 2011, p. 107).

O(A) Assistente Social atua como multiplicador(a) de saberes e com processos formativos em conjunto com a comunidade escolar. Além disso, promove espaços de formação política, de articulação entre os diferentes atores envolvidos na política educacional - estudantes, familiares, profissionais da Educação, gestores escolares e outros atores da rede de proteção infantojuvenil. Através de ações de capacitação, orientação e assessoria, o(a) profissional busca compartilhar conhecimentos, promover reflexões críticas e estimular a construção coletiva de saberes no ambiente educacional. Estas atuações visam garantir a participação e o protagonismo social, a promoção do diálogo, a construção coletiva e a implementação de ações que possibilitem o acesso aos direitos, bem como a uma educação de forma integral e inclusiva.

A Escola como parte Integrante do Sistema de Garantia de Direitos

A garantia de direitos da infância e juventude é matéria legislativa brasileira, sendo dever da família, da sociedade e do Estado, a efetivação da proteção integral de crianças e de adolescentes, como preconiza a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Essas legislações são fundamentais para assegurar que a família, a sociedade e o Estado tenham o dever de garantir o pleno desenvolvimento e a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Elas estabelecem diretrizes e princípios para a promoção da saúde, da educação, do lazer, da convivência familiar e comu-

nitária, bem como para a prevenção e o enfrentamento de qualquer forma de violência, exploração, discriminação e negligência.

Além das leis nacionais, existem também normativas, resoluções, recomendações e orientações internacionais que reforçam o compromisso dos países, incluindo o Brasil, em garantir os direitos da infância e juventude como parte dos direitos humanos. Esses instrumentos legais e diretrizes internacionais impulsionam os esforços para a efetivação e o fortalecimento das políticas e ações voltadas para a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

O Brasil tem avançado no quesito legal de proteção integral. A inclusão da Segurança Alimentar no espaço escolar tem proporcionado redução do risco nutricional, com quantidade e qualidade de alimentação ofertada aos estudantes. Outras legislações reafirmam as diferenças sociais, buscando equiparação do processo socio-histórico em que a humanidade foi submetida, como um marcador essencial de proteção contra a discriminação e ao preconceito. Também buscam minimizar os impactos de uma sociedade machista e homofóbica, visando a proteção da mulher contra a violência de gênero, buscando erradicar o feminicídio. No âmbito da comunidade escolar, podemos citar: a Lei Anti-Bullying e Cyberbullying e a Lei que institui a Semana da Cultura de Paz. Reforçadas ações coletivas no âmbito da Saúde e da Educação com o Programa Saúde na Escola.

A Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo e Lei Henry Borel, representa um avanço significativo ao proibir o uso de castigos físicos e tratamentos cruéis ou degradantes na educação das crianças e dos adolescentes. Essa lei reforça a importância de uma educação pautada no respeito, na dignidade e na não violência. Assim como a Lei Maria da Penha, que é uma legislação fundamental para a proteção das mulheres contra a violência de gênero. Ela

estabelece medidas de prevenção, punição e assistência às vítimas, contribuindo para combater o feminicídio e promover a igualdade de gênero.

A Lei do Nome Social é um importante avanço no reconhecimento e no respeito à identidade de gênero, permitindo que pessoas trans e travestis possam utilizar o nome com o qual se identificam nos documentos oficiais. Essa lei busca minimizar os impactos da discriminação e da exclusão social enfrentados por esses indivíduos.

A Lei Antirracismo é outra legislação relevante que busca combater a discriminação racial e o preconceito. Reafirma o compromisso do país com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade étnica e racial.

No contexto escolar, a Lei Anti-Bullying e Cyberbullying busca prevenir e combater o bullying e o cyberbullying, formas de violência que afetam muitas crianças e adolescentes. Reforça a importância de criar ambientes seguros e saudáveis nas escolas, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica. A Lei que institui a Semana da Cultura de Paz também é relevante, pois busca fomentar a cultura de paz e das estratégias de não violência nas escolas e na sociedade em geral. Essa lei estimula a reflexão e a prática de valores como o respeito, a tolerância, a solidariedade e a resolução pacífica de conflito.

O Programa Saúde na Escola é uma iniciativa que visa integrar ações de saúde e educação, buscando promover a saúde e o bem-estar dos estudantes. Ele envolve ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, com foco na escola como um espaço de promoção de hábitos saudáveis e de cuidado integral.

O Sistema de Garantia de Direitos é um instrumento de poder, com a finalidade de integrar os diversos organismos sociais, seja no âmbito governamental ou não-governamental, para a proteção integral infante juvenil. De acordo com o Artigo 10, do Protocolo da Escuta Especializada (Protegida), o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente é composto pela Rede de atenção à Saúde; II – Rede de Educação; III – Rede de Assistência Social; IV –

Conselhos Tutelares; V – Segurança Pública; VI – Instituto Geral de Perícias; VII – Poder Judiciário; VIII – Ministério Público; IX – Defensoria Pública. (FLORIANÓPOLIS, p. 24, 2023).

Essas legislações e programas representam esforços importantes para fortalecer a proteção dos direitos e a promoção da igualdade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa. A busca pelo bem-viver no cotidiano escolar é uma estratégia valiosa que deve ser efetivada. Ao promover a implementação de legislações e programas que visam proteger os direitos e combater a violência, a discriminação e outras formas de exclusão, a escola se torna um espaço propício para o desenvolvimento de valores e atitudes que favoreçam o bem viver. Isso envolve não apenas os compartilhamentos de saberes, mas também a promoção de relações saudáveis, o respeito à diversidade, a resolução de conflito, o estímulo ao diálogo e à participação ativa da comunidade escolar.

Ao efetivar a estratégia das construções coletivas e que façam sentido, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de lidar de forma construtiva com as diferenças e de contribuir para a transformação social. Desta forma, a busca pelo bem viver no cotidiano escolar se torna uma poderosa ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos possam viver dignamente e exercer plenamente seus direitos.

Para tanto, a efetivação das políticas públicas sociais precisa ser garantida. O trabalho da intersetorialidade só vai existir na concretude da vida cotidiana se houver investimento e interesse ético-político. Os serviços precisam ser ofertados, de forma organizada, articulada e continuada, promovendo assim, a devida proteção integral da infância e da juventude. É necessário agilidade nos processos e fluxos dessa rede de proteção, garantindo apoio e acompanhamento das situações de riscos e de vulnerabilidades sociais. Busca-se erradicar novos

processos de violações de direitos e de revitimizações, seja por falta de recursos estruturais, seja por negligência e omissão do núcleo familiar.

Conclusão

A natureza teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política confere especificidade ao trabalho do(a) Assistente Social. A compreensão e a análise da realidade social são embasadas por constantes movimentos de aproximação e distanciamento da vida cotidiana da escola e de seu território. Contatamos como uma rememoração dos sentidos, produzidos pelo trabalho profissional do Serviço Social, enfatizado pelo o CFESS (2014), no documento: “Subsídios para atuação do Assistente Social na Educação”.

Neste sentido, pensar a atuação de base do(a) Assistente Social na Educação não se restringe ao ambiente institucional da escola propriamente dito, mas também aos diversos espaços onde a educação popular, social e formal, acontece. Assim, o trabalho do(a) Assistente Social na Política da Educação se configura como um importante instrumento de transformação social, atuando para superar as desigualdades e assegurar que a educação seja efetivamente um direito de todos os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.

A atuação do(a) Assistente Social no campo da formação política e na articulação dos diversos atores é fundamental para fortalecer a participação democrática e o engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar, na construção de uma educação mais justa e igualitária. Ao estimular a participação ativa, a escuta qualificada e o diálogo entre os envolvidos, o(a) profissional contribui para a implementação de Políticas Educacionais mais efetivas, que considerem as demandas e necessidades de todos(as), envolvidos no processo educativo.

Referências

ALMEIDA, Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos Assistentes Sociais. Capítulo II. In. CFESS. In. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, CFESS, 2011. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei 8662/93**, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 13.010**, de 26 de junho de 2014, que Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Decreto nº 9.603** de 10 de dezembro de 2018, que regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30735080#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2013.431,v%C3%ADtima%20ou%20testemunha%20de%20viol%C3%A2ncia>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas na Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 15 de mai. 2023.

_____. **Lei nº 14.344**, de 24 de maio de 2022, que cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e ao adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto

da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14344-24-maio-2022-792692-publicacaooriginal-165336-pl.html#:~:text=Cria%20mecanismos%20para%20a%20preven%C3%A7%C3%A3o,do%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de Educação.** Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Série 3. Brasília, CFESS/CRESS, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em 15 de mai. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Manual de orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019.** 1º ed. Brasília: CFP, 2020, 36 p. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/manualassistentsociaispsicologo2020.pdf>>. Acesso em 15 de mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 19 de janeiro de 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp-001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de mai. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico- metodológica.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora. In. CFESS. In. **Diálogos do cotidiano - Assistente Social. Reflexões sobre o trabalho profissional.** Caderno 1. Brasília, CFESS/CRESS, 2021. p. 16-48. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/12021Cfess-DialogosDoCotidianoVol1-Site.pdf>>. Acesso em 15 de mai. 2023.

NOVAIS, Liliane Capilé Charbel et al. **Serviço Social na educação: uma inserção possível e necessária**. Brasília, set. 2001.p. 6 -32.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CMDCA). Comitê de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e de Proteção Social de crianças e adolescentes em situação e/ou testemunha de violências. Protocolo da Escuta Especializada. **Capacitação dos Integrantes do SGDCA sobre o protocolo de Escuta Especializada de Florianópolis/SC**. Ministrado pela FEPESE. Florianópolis, PMF/CMDCA, 2023. p. 65.

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

_____. **Lei nº 18.354**, de 17 de março de 2022, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na rede pública estadual de educação básica. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2022/18354_2022_lei.html. Acesso em: 15 de mai. 2023.

CAPÍTULO 7

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONQUISTA DA LEI 394/2022, ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGO NA ESCOLA

Maria Josimeire Silva de Carvalho

Ângela Maria de Oliveira Pérsico

Rosana Borges de Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-6

Introdução

Este artigo teve como premissa apresentar a luta de mobilização de um Núcleo do Conselho Regional de Serviço Social de Feira de Santana (NU-CRESS-FSA) no fomento propositivo, descrevendo a trajetória e militância de um Grupo de Trabalho-GT formado por profissionais das categoria do Serviço Social e da Psicologia para implementação da Lei 13.935 de 11 dezembro de 2019 no município de Feira de Santana na Bahia.

Tendo como objetivo geral: descrever a trajetória para implementação da Lei 13.935/2019 em Feira de Santana-Ba. Específicos: Fomentar a participação dos assistentes sociais na luta para implementação da Lei 394/2022 no muni-

cípio; Incentivar a ação das duas categorias profissionais pela luta coletiva; e Contribuir para inserção dos assistentes sociais e psicólogos nas escolas.

Esse relato sobre a trajetória de luta e militância articulada por profissionais das duas categorias interessados na implementação da Lei no município, visa contribuir na divulgação das estratégias pertinentes a concretude da lei. O grupo juntamente com apoio do legislativo para criação do Projeto de Lei (PL) bem como a Lei municipal 394/2022. Dessa articulação, criamos um grupo de trabalho, pautados pelos documentos e diretrizes do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e demais teóricos pertinentes ao tema, subsidiamos o documento provocador ao município que foi a PL nº 177/2021, e assim, mobilizados num mesmo objetivo, conquistamos a referida Lei municipal.

Destarte, consideramos que esse artigo contribui assertivamente para categoria do serviço social e a psicologia, por socializar as estratégias empreendidas nesse município para implementação da Lei 13.935/2019. Estas duas categorias profissionais contribuem com possibilidades eficazes de intervenções no contexto escolar, sendo evidenciado ainda mais nesse período pós-pandêmico a necessidade da efetivação da Lei.

Nosso Caminhar

São muitos desafios no caminho da militância e luta por direitos, portanto, necessário se faz que pontuemos a construção dessa caminhada apresentando nossa trajetória enquanto NUCRESS e como desdobramento dessa militância o Grupo de Trabalho-GT. Este foi fomentado a partir do objetivo comum de Assistentes Sociais e Psicólogos para implementação da Lei 13.935/2019 no município de Feira de Santana.

Inicialmente, um vereador contactou com o articulador responsável do Núcleo de Assistentes Sociais de Feira de Santana e região- NUCRESS/FSA reativado em julho de 2020, este afirmou ter formulado uma PL concernente a inserção dos AS e psicólogos na educação. Diante disso, o NUCRESS criou uma comissão de educação para articulação no propósito da implementação da Lei 13. 395/2019. Algumas assistentes sociais manifestaram interesse de participarem da referida comissão, no entanto, o grupo foi-se esvaziando e coube a Maria Josimeire articular com os profissionais da psicologia para contribuição dos ajustes necessários na PL do vereador. Assim, com o intuito de agilizar esse movimento de articulação, a referida criou em fevereiro de 2021 o grupo de *whatsapp* composto por três psicólogos e três assistentes sociais (sendo uma destas) autora desse artigo.

O GT teve sua primeira reunião de modo virtual devido ao período pandêmico em fevereiro, discutimos sobre as adequações necessárias para que a PL estivesse de acordo com as prerrogativas da Lei 13. 935/2019. Em seguida, marcamos reunião com o vereador em março para exposição das reformulações pertinentes. A PL estava fragilizado em alguns aspectos, e destoando do documento oficial do CFESS e do CFP que orientam sobre esse processo de inserção das categorias na educação básica. Assim, o GT coletivamente contribuiu na adequação do referido documento, e este seguiu os trâmites para votação na Câmara.

Durante esse caminho de militância pela criação da Lei municipal, foram realizadas vários encontros/reuniões de articulação junto aos vereadores da comissão de educação da Câmara municipal com intuito de sensibilizar os Edis sobre essa temática. Além de fomento junto a categoria dos assistentes sociais para adesão e fortalecimento da luta, contudo, houve pouca efetividade

da categoria no município. Foram realizadas vários tipos de mobilizações, sendo virtuais através das redes sociais, com divulgação das pautas de luta, com realização de Lives sobre o tema, houve também entrevistas em Rádios, etc.

E, após a pandemia também houve as reuniões e mobilizações presenciais. Foram realizadas algumas audiências públicas nesse período, tendo a última ocorrida em maio de 2023, e versou sobre a questão da violência da escola e seus desdobramentos para a educação. Essa temática da violência é um tema transversal que permeia fortemente a realidade escolar infelizmente. Nesse sentido, os profissionais da psicologia e do serviço social contribuem positivamente no enfrentamento dessa realidade escolar.

Militância e Pandemia

Não é possível apresentar a trajetória de luta desse coletivo, sem contextualizar o período histórico vivido que foi da pandemia COVID-19, o qual agravou a situação da exclusão escolar no país, “o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação no Brasil saltou de 1,1 milhão em 2019 para 5,1 milhões em 2020” (UNICEF, 2021 *apud* VASCONCELOS, 2021). Esses dados explicitam o retrocesso na educação nacional a números correspondentes ao que se tinha nos anos 2000.

Entre os fatores que favoreceram para esse cenário foram a suspensão das aulas presenciais, dificuldade de comunicação entre as escolas e as famílias, e com os alunos, aumento dos índices de violências domésticas, dificuldade de aprendizado etc, além da dificuldade de acesso as tecnologias tanto por parte dos alunos e professores. Segundo a UNICEF (2021), cerca de 30,7% dos alunos em idade escolar na Bahia não tiveram nenhum contato com a escola em 2020 em decorrência do seu fechamento por conta da pandemia da COVID-19.

Esse número é mais que o dobro da média nacional, colocando a Bahia como o pior estado da região nordeste e quinto no *ranking* nacional. E, um fator importante dessa vivência pandêmica, foram os agravos a saúde mental e física da maioria da população. Concernente, aos impactos causados nos alunos foram profundos, com aumento substancial de casos de ansiedade, síndrome do pânico, depressão, tentativas de suicídios, automutilação, etc.

Salientamos que são vários aspectos concernentes ao processo educacional e que precisam serem observados, como apregoado desde 2001 pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) que pontua o ensino numa perspectiva de integralidade que precisa se atentar para a promoção da saúde. Nesse sentido, as escolas, segundo a OPAS, devem se mobilizar para criar ambientes educacionais saudáveis, por meio do planejamento, ofertando serviços de saúde e alimentação (ROCHA; MARCELO; PEREIRA, 2002). Por conseguinte, a promoção de saúde perpassa por práticas democráticas dentro da educação que defendam uma educação pública de qualidade, gratuita, laica, baseada na pluralidade, na diversidade e nos direitos humanos (CFP, 2019).

Entendemos que o olhar da Psicologia e o Serviço social sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir de forma positiva neste momento de pós-pandemia, pois ambas atuam diretamente com a comunidade escolar: estudantes, professores, familiares dos estudantes, gestores, equipe de apoio, comunidade do entorno escolar, etc, (CRP-PR, 2016 *apud* CRP-AL, 2020).

É notório que devido as repercussões da pandemia na população, os movimentos sociais também sofreram grandes dificuldades para manter-se firmes e com participação ativa de seus membros. A realidade local é bem dura, fortemente marcada pelo clientelismo e cargos políticos, o que fragiliza a militância coletiva e a busca por direitos. Obviamente, que é notório esse esforço

dos detentores do poder em promover a fragilização dos vínculos profissionais, através da coesão para que não ocorra reivindicações da categoria.

Na Cartilha nº 4 sobre o Trabalho de Base os autores Peloso e Sampaio (2001, p. 26) enfatizam “retomar o trabalho de base é o resgatem de uma estratégia de um caminho de luta e organização que envolve os próprios interessados no conhecimento e solução dos desafios individuais e coletivos”. Onde a prática multiplicadora deve vigor e desse modo, possibilitar ações condizentes com o que é preconizado pelo CRESS e assumido por todos profissionais onde estiverem e nos seus diversos espaços profissionais.

Enquanto categoria, não podemos exigir que o trabalhador, que vive essa situação, mas que, na maioria das vezes é mulher e provedora, enfrente essa luta. Ainda é possível a reflexão: em qual lugar estão os profissionais que pensam como nós, ou que possuem entendimento sobre a importância da luta? E, a possível resposta é preocupante, visto que, no grupo de *whatsapp* do NUCRESS/FSA reiteradas vezes são feitas convocações para o fortalecimento da luta, no afã das necessidades diárias da vida, o tempo é produto escasso, principalmente para militância gratuita, sem “ganho” aparente e monetário.

Apontamos as dificuldades vividas nesse processo de luta no município, para suscitar reflexões e novos direcionamentos para a categoria do Serviço Social. Visto que, em nossa construção formativa a atuação nos movimentos sociais deveria estar evidente como competência natural, já que, está nos fundamentos do Serviço Social, imbricar na luta contra o sistema capitalista, neoliberal, que destrói o sentimento de pertencimento comunitário e adensa o individualismo no pensamento do trabalhador.

Para além disso as duas categorias envolvidas diretamente neste processo, tanto os assistentes sociais como os psicólogos precisam empenhar-se

firmemente nesta ação coletiva, Peloso e Sampaio (2001) de forma muito atual, destacam:

O mundo mudou. A elite agora usa a tática da sedução e o discurso da competência para quebrar a união dos trabalhadores. Esvaziam o sentido de *parceria, colaboração, repartição de lucros e até da solidariedade*. Para a maioria, sobra o desemprego, a luta pela sobrevivência, a exclusão social. Sem largar o rumo, o campo popular precisa descobrir novas formas de fazer crescer sua luta e organização. (PELOSO E SAMPAIO, 2001, p.13).

Nessa perspectiva, as conquistas não são conseguidas neste âmbito só por lutas individualizadas e sim, principalmente no coletivo. A inserção dos profissionais de Serviço Social e de Psicologia na educação básica, é interesse dessas categorias, de pais de alunos, de professores, coordenadores, e de uma parcela significativa da sociedade brasileira. Portanto a luta é em prol da educação básica e de uma sociedade com avanços consubstanciais no enfrentamento ao analfabetismo, a evasão escolar, no âmbito educacional e conseqüentemente, beneficiando toda a população.

Reiteramos que a inserção das/os profissionais da Psicologia e do Serviço Social são fundamentais para auxiliar o sistema educacional a mitigar as disparidades que se agravaram com a pandemia da COVID-19 na educação pública. Além dos impactos educacionais que esta pandemia traz, temos ainda que criar estratégias de enfrentamento aos agravos a saúde mental de toda a comunidade escolar, tendo em vista que isso implicará diretamente na qualidade e efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, ressaltamos que o serviço social e a psicologia, por todas as questões apontadas, trazem grandes possibilidades assertivas de intervenções no contexto escolar e isso é evidenciado ainda mais nesse período pós-pandêmico.

Espaço Escolar

Nessa luta por um espaço escolar acolhedor e promotor de acesso e direitos, é que destacamos os documentos referenciais dessas categorias para a prática em ambiente educacional tais como: Psicologia Escolar: que fazer é esse? (CFP, 2016); Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (CFP, 2019); Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019 (CFESS & CFP, 2020); Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2012); Cartilha com orientações para atuação de psicólogas(os) na Educação em tempos de crise sanitária pandemia da Covid-19 (CRP-AL, 2020).

Sobre a realidade educacional de Feira de Santana, esta necessita ampliar e melhorar as questões que dizem respeito a uma educação interdisciplinar e integrada, visto que, só há assistente social na secretaria de educação e nenhum psicólogo, o que revela a fragilidade da assistência prestada a comunidade escolar pela insuficiência destes profissionais. Feira de Santana possui em torno de 210 escolas na rede municipal de ensino atualmente, e necessita da implementação da Lei 13.935/2019 de modo urgente. Em virtude de Feira de Santana ser a segunda maior cidade da Bahia torna-se Referência para as cidades do território baiano, contudo, há vários municípios baianos que já estão mais adiantados nesse quesito, pois, já executaram a referida Lei em seus territórios.

A Lei 13.935/19 determina no seu art. 2º que “os sistemas de ensino dispõem de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições”. Infelizmente, isso não ocorreu, principalmente potencializado devido a pandemia, onde tudo ficou estagnado, o mundo direcionou sua atenção para preservação da vida e criação da vacina. No entanto, após a pandemia é preciso o empenho das categorias profissionais para execução dessa lei.

Nesse sentido, diante dos ataques que as escolas tem sofridos e em Feira de Santana não é diferente, reiteramos a ênfase de Carvalho (2020) sobre o papel da escola que “tem como prerrogativa incluir o aluno com suas necessidades acolhendo suas especificidades, assegurando não apenas o acesso ao processo de escolarização” o que comumente restringe-se a matrícula na escola, mas ela destaca a questão da disponibilidade de “condições para permanência no espaço escolar” (CARVALHO, 2020, p. 4).

Um forte agregador no combate as discriminações é a Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018 que versa sobre a promoção da paz e que entendemos que reforça a luta no enfrentamento as violências no âmbito escolar. Em consonância com o 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), onde o Brasil é um dos seus signatários, que é o da Educação de Qualidade; o 10º pela propõe a redução das desigualdades e o 16º que versa sobre a promoção da paz.

Enfatizamos que a presença de psicólogas/os e assistentes sociais na educação irá favorecer e fortalecer atuações com enfoque na interdisciplinaridade, por meio de trocas intersubjetivas sistemáticas de forma consciente entre os diversos saberes existentes na comunidade escolar. Libânio (2015), reforça que estes profissionais podem contribuir para uma educação exitosa, para tanto os fazeres precisam reconhecer o papel transformador da educação por meio de um olhar crítico e intervenções que objetivem o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Resultados e Discussão - Nossas Conquistas

Como resultado positivo dessa luta conseguimos a Lei municipal de nº 344/2022, contudo, ainda seguimos lutando para conseguir diálogo com a gestão municipal para sua implementação. Solicitamos enquanto categoria que o CRESS enquanto conselho representante da categoria, emiti-se um documento

a prefeitura solicitando informações sobre como estava o andamento para o cumprimento da Lei no município. Entendemos que precisamos continuar persistentes na busca da efetivação da lei aprovada a nível municipal.

Sabemos que a dificuldade maior não é criar e nem aprovar Leis, o grande impasse é torna-la exequível e aplicável à realidade posta. Reafirmamos categoricamente que as instâncias como: Conselhos de classes, Sindicatos, Federações, estes referentes às duas categorias, devem se unir em um mesmo objetivo, portanto, fortalecendo a luta coletiva na exigência pela efetivação.

Como desdobramentos estão previsto para ações do GT a articulação com os sindicatos do professores, numa ampliação da luta e fortalecimento da militância concernente a educação. Fomentar junto aos pais dos alunos a sensibilização e fortalecimento da importância desses profissionais para agregar na equipe interdisciplinar na educação. Também há necessidade do movimento junto a universidade e faculdades de serviço social e/ou psicologia do município sendo instâncias formativas dessas categorias, possam aderir a esse movimento e fortalecer essa militância.

É preciso pontuar que há uma dificuldade junto a adesão da categoria de profissionais do Serviço Social, visto que são poucos os assistentes sociais que participam das audiências públicas (poucos comparecem), comentar, interagir, compartilhar, nas redes sociais, visto que, a maioria são cargos políticos, portanto, não se comprometem com a luta devido a fragilidade dos vínculos profissionais.

Necessário fomentar junto aos Conselhos representantes das duas categorias de psicólogos e assistente social, para que juntos com os respectivos sindicatos reforçarem a luta e provoquem os gestores para execução da lei. Nossa luta não deve ser silenciada, paralisada, somos profissionais do Serviço Social, uma categoria histórica de articulação e mobilização, e a luta sempre será coletiva! Avante!

Conclusão

É imprescindível que os profissionais das duas categorias se articulem em seus territórios/cidades para que construam as condições junto do legislativo para implementação da lei. Obviamente, que sejam respaldados pelos referidos conselhos e entidades de classe para o fortalecimento da luta.

Consideramos a retomada do fortalecimento dos movimentos de base, sustentando-se no campo teórico, contudo promovendo ações e estratégias que colaborem para concretização dos projetos profissionais é fundamental. Nesse quesito, as Universidades, Faculdades tem papel responsabilidade nessa formação desses futuros profissionais para que de fato, promovam profissionais condizentes com o projeto ético político do Serviço Social.

Compreender as disparidades sociais, políticas, onde a questão de como exercer o direito em uma sociedade cada vez mais capitalista, de aprofundamento do autoritarismo e destruição acelerado dos direitos dos trabalhadores? É algo permanente, portanto, não haverá vitória da categoria, sem adentrar massivamente nesse campo de trabalho, se não houver união e forte desejo de mudança, de organização com intuito de vencer com estratégias assertivas o jogo capitalista de fragilizar a militância e o sentido de classe trabalhadora organizada.

A leitura sobre os resquícios do contexto político do período da pandemia é necessário, para o enfrentamento desses rebatimentos na classe trabalhadora. Uma das estratégias é buscar conhecimento para fragilizar o inimigo, isso mesmo, estamos em uma guerra de poder, mas lembrar que somos o lado mais frágil, mas, coletivamente ganhamos força e aliados são importantes para esse momento. Participar de grupos que tenha o mesmo objetivo é fator motivador para buscar nossos direitos, somos responsáveis por esse enfrentamento, mas é preciso ter os instrumentos corretos, discursos alinhados e disposição para tal.

Destarte, consideramos fundamental que os CRESS e os Sindicatos do Serviço Social dialoguem conjuntamente nessa militância para implementação da Lei 13.935/2019 nos municípios e estados, assegurando os planos de cargos e salários, bem como, a luta atual pelo piso salarial da categoria. Desse modo, será possível a inserção assertiva dos profissionais do Serviço Social na educação básica, bem como, a construção de novas configurações societárias.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 21.7.2010, jun. de 2010.

BRASIL. Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010. Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 27.8.2010, agos. de 2010.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 6.8.2013, agos. de 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 26.6.2014, jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 20 de dezembro de 2019. Refere-se a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 198, n. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.113/20, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 246-C, seção: 01, 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.766/71 de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, DOU 20.12.1971, dez. de 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 16.7.1990, jul. de 1990.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, DOU de 8.12.1993, dez. de 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 23.12.1996, dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, D.O.U. de 8.7.1993, jun. de 1993.

CARVALHO, Maria Josimeire Silva de. DOENÇA FALCIFORME E SUAS PROPOSITIVAS PARA O CONTEXTO ESCOLAR. 17f. 2020. **Trabalho de Conclusão do Curso em Inclusão e Diversidade na Educação** – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **A(o) psicóloga(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 de 2019/** Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. - 1. ed. - Brasília: CFP, 2020. 36p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: 2019. p. 70

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – AL (CRP15). **Psicologia escolar em tempos de crise sanitária: Pandemia da Covid-19**. Alagoas: 2020. p. 52.

PELOSO, Ranulfo; SAMPAIO, A, Plínio. Cartilha nº 4 da Consulta Popular: “Trabalho de base”. 6ª ed., São Paulo, out/ 2001, p. 17 a 36.

LIBÂNEO, Lígia Carvalho. **Práticas exitosas em Psicologia Escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso** / Lígia Carvalho Libâneo; orientador Claisy Maria Marinho Araújo. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, p. 160. 2015.

REDE BAHIA - BATV. **Três a cada 10 crianças na BA não tiveram vínculo com escolas em 2020, segundo UNICEF**. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/9476431/?s=0s>>. Acesso em 02 de maio de 2021.

ROCHA, Dais Gonçalves; MARCELO, Vânia Cristina; PEREIRA, Isabel M. T. Bicudo. Escola promotora da saúde: uma construção interdisciplinar e inter-setorial. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v.12, n.01, p. 57-63, 2002.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. UNICEF, Instituto Claro, Cenpec. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2021.

VASCONCELOS, Levi. **Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. Bahia.ba**. Disponível em: <<https://bahia.ba/covid19/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020/>>. Acesso em 02 de maio de 2021.

VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**/ FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Orgs)/Conselho Federal de Psicologia. Ed. 1. Brasília: CFP, 2016.

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA E DOS REBATIMENTOS DA PANDEMIA COVID-19¹

Carola Carbajal Arregui

Thaís Ribeiro Esteves

Helyene Rose Cruz Silva

Juliana Fernanda da Silva

Williana Angelo da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-7

Introdução

O presente capítulo reúne reflexões coletivamente construídas a partir do trabalho do Serviço Social na política de educação, especificamente a partir da experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São

¹ Baseado em artigo apresentado no IV Congresso Latinoamericano de Teoria Social.

Paulo (IFSP)². Nesse contexto, busca-se contribuir com a análise do trabalho do/da assistente social em toda a rede pública de educação, sobretudo em um contexto histórico em que a sociedade, ainda lida com os desafios postos e/ou aprofundados pela pandemia da COVID-19, numa quadra histórica da crise do capital. Nesse contexto, no campo da educação, novas (e antigas) questões desafiam o acesso, a permanência e a qualidade escolares.

Na busca por afirmar a educação como direito universal, nos últimos anos um profundo debate entre parlamentares, profissionais da educação, especialistas e organizações da sociedade civil, em torno do Sistema Nacional de Educação, têm pautado como questões prementes não só o acesso, mas a permanência, segurança, acolhimento e ações de saúde mental; com o padrão de qualidade e a articulação entre os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No bojo desse debate os Conselhos Federais de Serviço Social e Psicologia mobilizaram esforços – no âmbito de uma luta que perpassa décadas – para a previsão legal de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, o que culminou na aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispôs que as redes públicas de educação básica devem contar com esses profissionais para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

A Rede Federal de Educação, anteriormente à referida Lei, já encontrava assistentes sociais e psicólogos compondo as equipes multiprofissionais de muitos *campi*, mas espera-se que a mesma impacte em termos de ampliação do quadro destes profissionais e (re)afirmação da/o assistente social, enquanto

² O IFSP é uma instituição existente há mais de 100 anos, que passou por um processo de expansão a partir da Lei n. 11.892/2008. Enquanto CEFET, contava com 11 unidades, após a sua transformação em IFSP, passou a contar com 37 câmpus. 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 (incluindo os ingressantes por lei de reserva de vagas, a Lei de Cotas de 2012 e o público do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2010), pois, oferta desde cursos de formação inicial até pós-graduação, bem como contempla de estudantes adolescentes a estudantes idosos.

um trabalhador da educação. A relevância de uma equipe multiprofissional nos espaços escolares nunca esteve tão evidente quanto no cenário pandêmico e pós-pandêmico.

O novo coronavírus evidenciou dimensões trágicas em todos os aspectos da vida: sanitárias, econômicas, políticas, sociais; inclusive ao que tange a saúde emocional da população, que dizem respeito ao sofrimento frente às perdas de vidas humanas, ao impactos das situações de confinamento que apresentam consequências inéditas para as infâncias, para as adolescências e juventudes; à perda do emprego dos trabalhadores e precarização nas condições de trabalho; bem como ao aumento da desigualdade estrutural entre pessoas negras e brancas. Há que se ressaltar, entretanto, que a crise eclode com a pandemia, mas não se origina nela, mas nas lógicas e configurações do sistema de metabolismo do capital que só se reproduz por mecanismos destrutivos (MÉSZÁROS, 2002), evidenciando o caráter antissocial do capital (ANTUNES, 2020).

Se o contexto mundial – marcado pelo avanço do neoliberalismo e do (neo)conservadorismo – por si só já nos desafia, na particularidade brasileira a agudização das expressões da questão social e o acentuado retrocesso que experienciamos escancaram que nossos problemas têm raízes históricas e estruturais, que pouco foram enfrentados em suas bases. É nesse movimento histórico, que a política educacional em seu desenvolvimento se constitui e é constituída, expressando avanços e recuos em um campo de disputa representado por um lado, pela luta por sua materialização como direito social, por outro, pelos interesses contraditórios que circunscrevem o modo de produção capitalista e seus rebatimentos na construção, elaboração e concretização da política social.

Ressaltamos a função central da educação na dinâmica da reprodução social, sendo possível compreendê-la através da sua relação com o trabalho – na tradição marxista, categoria fundante do ser social. No âmbito da educação, a

partir da perspectiva marxista, o trabalho constitui-se como um dos eixos mais debatidos – tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante da educação e qualificação, quanto na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares (FRIGOTTO, 2010).

Nesse sentido, nosso esforço neste texto se direciona para discutir a permanência da educação no centro da disputa de projetos societários, na particularidade brasileira, no contexto do avanço neoliberal e conservador no país e no mundo, somado aos rebatimentos que a pandemia trouxe à dinâmica da vida social. A partir disso, buscamos refletir sobre o cotidiano do exercício profissional do/da assistente social na política de educação profissional e tecnológica brasileira, com a pretensão de contribuir de maneira mais ampla com o debate da educação em suas diferentes modalidades de ensino, visando à compreensão do processamento do trabalho para tencionar a efetivação de uma educação libertadora.

Mundo do Trabalho e Educação: Determinações Presentes na Realidade Social em Tempos Neoliberais Agravados pela Pandemia

Concordamos com Antunes (2020) que a crise do capital somada à eclosão da pandemia da COVID-19, compreendidas em sua inter-relação, têm gerado impactos e consequências profundas para a classe-que-vive-do-trabalho. Como vem afirmando o autor, a partir da leitura de Karl Marx e de István Mészáros, o capital opera como uma engrenagem econômica complexa e sem limites para sua expansão, que visa à produção de mais capital, sendo sua resultante uma acentuada destrutividade.

As alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberr-

ções – e tantas mais – estão sendo desencavadas dos porões mais abjetos, das catacumbas mais lúgubres e das cavernas mais ossificadas, que em alguns casos pareciam estar cerrados. (ANTUNES, 2020, p. 8).

E toda essa agressividade do capital que a tradição marxista já expõe, encontra um cenário ainda mais favorável a partir da crise estrutural dos anos 1970 e especialmente nos anos 2008-2009, em que o mundo presenciou desmontes de sistemas de proteção social e os seus desdobramentos que impuseram ritmos estonteantes de corrosão do trabalho; a destruição da natureza sem qualquer limite; o aumento da segregação urbana e social; a exacerbação do racismo e das opressões de gênero e o desprezo à ciência (ANTUNES, 2020) – questões que atravessam de diversas formas a política de educação.

Sobre as ofensivas ao trabalho, o autor destaca:

Uberização do trabalho, distintos modos de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos. (ANTUNES, 2020, p. 11).

Nesse contexto é relevante identificar e compreender o avanço da denominada reprodução ideológica do ideário conservador (BARROCO, 2015), compreendida como um processo histórico movido por um conjunto de determinações estruturais e conjunturais, que no caso brasileiro serve à preservação do racismo e ao preconceito de classe; que se utiliza ainda do irracionalismo que exalta o individualismo dissimulando a verdade e as contradições sociais. O irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolverem em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo. Segundo Barroco (2015), nesse contexto da crise estrutural, o conservadorismo é reatualizado com vistas ao enfrentamento das tensões decorrentes da ofensiva neoliberal.

Observar que neste cenário o capitalismo virótico³ introduziu novos elementos na vida cotidiana, que tem implicado no ritmo de produção e tem impactado profundamente as relações de reprodução é central para o Serviço Social, posto que “nossa prática social [...] se faz com e na vida de todos os dias dos grupos sociais oprimidos” (CARVALHO; NETTO, 2012, p. 15).

Esses grupos sociais oprimidos que vêm sendo submetidos à intensificação das desigualdades e privações, sejam materiais ou afetivas, incluindo a materialização das perdas de familiares devido ao COVID-19⁴, se encontram com maior incidência nas comunidades periféricas e compõem em especial a população negra. Outros determinantes sociais tais quais classe social, gênero, sexualidade, territórios e dinâmica social e econômica⁵, expressam marcas das populações mais afetadas pela pandemia.

A análise nessa perspectiva deixa claro que o contexto pandêmico que vivenciamos não foi uma tragédia, mas sim o resultado previsível da voracidade do capital sobre o meio ambiente e sobre a reprodução da vida social, gerando um desequilíbrio ambiental, econômico, e social no qual as consequências agora se lançam sobre nós.

A violência à natureza e à vida justificada pela busca de rentabilidade através da incorporação de tecnologias e concentração da produção recai mais e mais sobre o trabalhador da cadeia produtiva altamente precarizado e cada vez mais descartado (ARREGUI; RAICHELIS, 2021).

3 Cf. SUDRÉ, Lu. Ricardo Antunes: “Pandemia desnuda perversidades do capital contra trabalhadores. **Rádio Brasil de Fato**, 27 jun. 2020. Podcast, Brasil de Fato Entrevista, Mundo do trabalho. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/27/ricardo-antunes-pandemia-desnuda-perversidades-do-capital-contratrabalhadores>. Acesso em: 04 maio 2022.

4 De acordo com os dados disponíveis, os óbitos confirmados somam 702.116 em 15 maio de 2023. Cf. MINISTÉRIO da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2023.

5 ROCHA, Lucas. Fiocruz explica como a pandemia atinge grupos mais vulneráveis no Brasil. **CNN Brasil**, 28 abr. 2021. Saúde. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/fiocruz-explica-como-a-pandemia-atinge-grupos-mais-vulneraveis-no-brasil/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

No Brasil, em 2019, antes da disseminação da COVID-19, mais de 40% da classe trabalhadora já se encontrava na informalidade e um volume superior a 5 milhões de trabalhadores(as) vivenciavam o processo de uberização (ANTUNES, 2020), já em 2021, eram 14 milhões⁶ de brasileiros(as) desempregados(as) e 38,5 milhões de trabalhadoras(es) informais. A situação é ainda mais alarmante observando a desigualdade no mercado de trabalho entre negros e brancos, já que a taxa de desemprego de pessoas negras e indígenas era de 17,27% contra 11,98% entre pessoas não negras em 2020⁷. E mesmo que se observe um avanço nos índices de educação das pessoas negras, esse avanço não tem refletido no mercado de trabalho e em termos salariais. A pandemia exacerbou a violência de uma realidade produzida pelo capitalismo virótico, mais uma expressão de sua nova morfologia e cujos impactos continuamos a vivenciar.

Em síntese, o legado desse capital que busca o lucro negando em absoluto a vida, produziu nos últimos anos um recorde histórico no Brasil no índice de desempregados(as), o retorno para o mapa mundial da fome, uma gritante concentração de renda. E ainda, terminamos o ano de 2022 como o terceiro país com maior número de mortes por COVID-19 do mundo⁸. À frente desse projeto até o final do ano 2022, se encontrava um governo de faces neofascistas, fundamentalista religioso, repressor e inimigo da ordem constitucional

6 ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. Desemprego sobe para 14,7% no 1º trimestre e atinge recorde de 14,8 milhões de brasileiros. **G1 Economia**, 27 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/27/desemprego-atinge-147percent-no-1o-trimestre-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 04 maio 2022.

7 TRISOTTO, Fernanda. Desigualdade aumenta entre negros e brancos no mercado de trabalho. **G1 Economia**, 24 jan. 2023. Disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/01/desigualdade-aumenta-entre-negros-e-brancos-no-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso em 02 fev. 2023.

8 CHADE, Jamil. Brasil volta a estar entre países com maior número de mortes pela covid-19. **UOL Notícias**, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/11/30/oms-brasil-volta-a-estar-entre-paises-com-maior-taxa-de-mortes-da-covid-19.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

(ARREGUI; RAICHELIS, 2021). O ex-presidente Jair Messias Bolsonaro saiu derrotado das eleições, mas deixou o enorme desafio de derrotarmos ainda a extrema direita e o seu projeto violento e criminoso que deixa o país com enormes sequelas em muitos aspectos.

Anteriormente à pandemia, em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD Contínua) realizada no Brasil identificou que a taxa de analfabetismo estava em 6,6% (ou 11 milhões de pessoas), sendo que para pretos e pardos, a taxa era maior do que para brancos (8,9% e 3,6%, respectivamente). Ainda segundo essa pesquisa, 51,2% (ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram o ensino médio e 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 89,2%; e no que diz respeito à evasão escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio (IBGE, 2020). A pandemia encontrou, então, um terreno já desafiador no campo da democratização do ensino, e as questões referentes ao acesso e à permanência escolar no país se agudizaram nesse contexto.

Na realidade da educação profissional e tecnológica, o último relatório de indicadores sociais publicado em 2021 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC – já apontava que, majoritariamente, os estudantes matriculados nos IFs têm sua origem na classe trabalhadora assalariada. O levantamento foi realizado no módulo de coleta da Plataforma Nilo Peçanha, por meio do qual foi possível identificar os dados de renda de 58% dos alunos. Verificou-se que destes, 52% estão na faixa de Renda Familiar *Per Capita* (RFP) menor que 1 salário-mínimo e 71% dos alunos de-

clarantes possuem RFP menor que 1,5 (um e meio) salários mínimos. O levantamento realizado no módulo de coleta da Plataforma Nilo Peçanha evidenciou também os dados de classificação racial de 76% dos alunos. Observou-se que a maioria dos estudantes das raças parda, preta, amarela e indígena se concentram na RFP até 1 salário-mínimo, exceto os estudantes da raça branca (62%) que se concentram na RFP até 1,5 salários-mínimos. Concluindo assim, que as diversas classificações raciais também se concentram, em sua maioria, nas faixas de rendas mais baixas⁹.

Soma-se às consequências desse período o aumento do fosso para chegar e se manter no ensino superior público. A queda das matrículas nas universidades federais, que não era observada desde 1990, destacou-se, entre 2019 e 2020, que passou de 1,3 milhão para 1,2 milhão. E com tantos índices a se orgulhar em suas trajetórias históricas, as universidades amargam dessa vez cerca de 270 mil trancamentos, o maior número já registrado na rede¹⁰.

Observamos empiricamente que o ensino na modalidade remota, que de forma ainda muito maior impactou estudantes e trabalhadoras mulheres haja vista o aumento do trabalho na esfera reprodutiva, a ausência de um local adequado para estudo, a falta de acesso às tecnologias digitais, a necessidade de trabalhar/sobreviver e em muitos casos manter a família, somado a questões que impactaram a aprendizagem relacionadas à dimensão subjetiva, estão entre as causas que explicam essa preocupante realidade de impedimento dos jovens pobres concluírem a educação superior.

9 Relatório do MEC em cumprimento ao subitem 9.3.2 do Acórdão n.º 2.267/2005-Tribunal de Contas da União/Plenário, objetivando avaliar o cumprimento dos objetivos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

10 ALFANO, Bruno. Matrículas das universidades federais caem pela primeira vez desde 1990. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2022. Brasil-Educação. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/06/matriculas-das-universidades-federais-caem-pela-primeira-vez-desde-1990.ghtml?utm_source=aplicativoOGlobo&utm_medium=aplicativo&utm_campaign=compartilhar&fbclid=IwAR1yV9EyM4nCY7I_8X31qL7NgBa7XPqfSPXgEJVHr5wnJc-4GZjcixwLxgDU. Acesso em: 01 jun. 2022.

É neste chão que o trabalho profissional nos IFs tem caminhado. Nos mais diversos *campi* dos IFs, o Serviço Social encontra-se em um processo constante e coletivo de construção de uma práxis, que sobretudo na dureza desses tempos, requer intensificar a discussão acerca da dimensão pedagógica da prática profissional, das possibilidades e desafios desse espaço sócio-ocupacional e da sua intencionalidade emancipatória.

Notas em Construção: em Busca do Inédito Viável no Trabalho do/da Assistente Social

Até aqui fica evidente que a educação permanece no centro da disputa de projetos distintos, inclusive na educação profissional e tecnológica (EPT), que também reforça a dualidade entre um projeto de formação *omnilateral*, ancorado na perspectiva ontológica de trabalho e educação contra um projeto de formação para o mercado de trabalho orientado por valores meritocráticos marcados pela competitividade e individualismo (DANTAS, 2021).

Cabe ressaltar que as profissões também são campos de lutas, nos quais os diferentes segmentos da categoria, expressando a diferenciação ídeo-política existente na sociedade, procuram elaborar uma direção social estratégica para a sua profissão (NETTO, 1996). Em relação ao Serviço Social, o rompimento hegemônico com o conservadorismo profissional na década de 1980 – produto histórico do Movimento de Reconceituação que surge em 1965 na América Latina – traçou uma direção social estratégica que colide com a hegemonia política do grande capital e está explicitada no Projeto Ético-Político profissional.

O Código de Ética Profissional de 1993 (vigente) define como valor central a liberdade e demandas políticas a ela inerentes a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, com fundamento numa ontologia do ser social assentada no trabalho. Nesse sentido, a atuação profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais, dentre eles a educação, não pode ser

concebida vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora.

O trabalho profissional da/o assistente social na educação tem como eixos de atuação o acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática escolares (CFESS, 2013). Considerando essas questões de forma indissociáveis e em relação, importa salientar a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos sujeitos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. Desse modo, os referidos eixos devem ser pensados a partir dessa concepção. Ademais, tem-se também, para a profissão, o reconhecimento da educação como um direito social a ser universalizado – no contexto de um país em que a educação ainda é privilégio para poucos, apesar da previsão legal enquanto um direito.

E é só no cotidiano da política educacional, no ‘chão’ do trabalho profissional, em contato com o público-alvo da ação profissional nesse campo – os/as estudantes, que essas questões ganham materialidade e, por conseguinte, nos desafiam à atuação profissional condizente com o Projeto Ético-Político da profissão.

Para Guerra (2007) uma profissão social que se orienta por um projeto profissional crítico significa uma possibilidade de os profissionais tomarem consciência dos fundamentos sobre os quais o exercício profissional se desenvolve, porque os projetos profissionais se organizam em torno de um conjunto de conhecimentos teóricos e de saberes interventivos, de valores, princípios e diretrizes éticas e políticas, de orientações sobre o perfil de profissional que se deseja formar e de diretrizes para tal.

Porém sempre calcado na realidade concreta na qual, enquanto trabalhadores na sociedade do capital, também estamos sujeitos aos determinantes sócio-históricos, ao contexto estrutural que afeta nossa subjetividade e ao pro-

cessamento do nosso trabalho, ressalvadas as devidas proporções e as particularidades de nossa condição de servidoras públicas na educação federal. Apon-
tamos com isso que o período da pandemia também nos afetou de maneira particular.

Conforme Arregui e Raichelis (2021) o trabalho remoto impacta de maneira distinta as mulheres, dado que na tradicional divisão sexual do trabalho são tidas como responsáveis pelos cuidados domésticos e familiares. Esse aspecto apontado é importante porque a categoria de assistentes sociais do IFSP é composta maciçamente por trabalhadoras mulheres, que tiveram somados ao trabalho realizado de forma remota o trabalho doméstico e os cuidados com crianças, resultando em uma tripla jornada. A pandemia mobilizou ainda adaptação e intensificação de processos de trabalho na defesa pela educação, exigindo uma reorganização coletiva para que os direitos dos estudantes fossem efetivados.

O Projeto Ético-Político profissional exige, então, que as/os assistentes sociais tenham um rigoroso domínio teórico-metodológico e que adotem uma postura investigativa com vistas a capturar as tendências do desenvolvimento histórico. Desse modo, tem-se o desafio central para a/o assistente social, que é o de

[...] fazer a crítica dos fundamentos da cotidianidade tanto daquela em que ele se encontra inserido quanto a do cotidiano dos sujeitos sociais a quem presta serviços, o que significa examinar os fundamentos, analisá-los, reconhecê-los, para transcendê-los. (GUERRA, 2007, p. 16).

Às/Aos assistentes sociais é preciso ter claro qual projeto de educação defendemos e de que modo, apesar dos limites e desafios institucionais, iremos pautar nosso saber-fazer profissional no processamento do trabalho para tencionar a efetivação desse projeto de educação. Trabalhando cotidianamente sem messianismos ou ilusões, focando na realização de atividades educativas

emancipadoras, pois reconhecemos que

[...] a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível ‘uma educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’. (TONET, 2012, p. 38).

Fica posto este desafio para os profissionais assistentes sociais que estão chegando nas escolas a partir da aprovação da Lei nº 13.935. É um enorme avanço que precisa materializar-se na contratação de profissionais efetivos e em quantidade suficiente e com condições de trabalho adequadas para a oferta de atendimento de qualidade.

Para além disso, é urgente a organização desses/as trabalhadores/as. Um exemplo desse compromisso no âmbito da EPT é o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, que busca construir resistências contra os limites institucionais que oprimem a reduzida autonomia profissional na correlação de forças institucionais. Em 2016, diante da conjuntura nacional do golpe político contra a presidenta Dilma Rousseff e da precarização orçamentária da política de assistência estudantil, os profissionais do Serviço Social se articularam enquanto Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, e o fizeram publicamente através de um manifesto (DANTAS, 2021). O Coletivo é exemplo de um processo organizativo independente de formação de um grupo que se consolida com objetivo de resistência e tencionamento técnico e político pelo direito à educação.

Esse destaque é importante pois o Coletivo inicia suas lutas num período anterior à pandemia, e quando essa assola o país, o grupo rapidamente se antecipa ao cenário de crise que viria a afetar os estudantes e novamente se posiciona em caráter independente, sem reconhecimento jurídico-formal, a partir de um parecer consubstanciado dando respaldo técnico e conceitual para a manutenção dos auxílios financeiros aos discentes.

O referido parecer foi apoiado por profissionais da base e profissionais de referência na formação da categoria e apresentado para a gestão do IFSP, com positiva repercussão na manutenção de auxílios em tempos de isolamento social, uma vez que a permanência estudantil perpassa o direito à vida e à saúde desse estudante. O IFSP na ocasião aprovou uma instrução normativa com as orientações para a continuidade dos auxílios e a forma de execução.

O Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP é a expressão de que diante dos limites institucionais postos à autonomia profissional relativa no processamento do nosso trabalho, a via de resistência é buscar no movimento articulado da categoria (não exclusiva e unicamente) as formas de resistir e tencionar. Para tanto é imprescindível adotar um percurso dialético de desvendamento da realidade enquanto tarefa essencial no trabalho do/da assistente social na educação, em articulação com docentes, estudantes, comunidade e equipe técnica (da qual fazemos parte), buscando exprimir nossa condição de intelectuais orgânicos, categoria apontada por Gramsci (SIMIONATTO, 2011).

Sobre isso, Iasi (2020, p. 43) nos alerta:

Quando tratamos da dimensão da práxis de um sujeito revolucionário, estamos falando da apropriação de uma teoria social, de um método de compreensão da realidade, da capacidade de compreender uma determinada formação social e sua história, da estrutura de classes e as formas políticas e tudo o mais. Trata-se de uma tarefa intelectual de grande envergadura e que exige preparação adequada. Mas, devemos lembrar que para nós o sujeito desta transformação são os trabalhadores e eles devem assumir esta tarefa intelectual.

Apesar do difícil cenário, nossas esperanças prevalecem e com elas a necessária construção de possibilidades de resistir, de criar, de mediar, de gerar um trabalho criador de caráter coletivo que não se iniciou na pandemia, é anterior a ela, mas que ao vivenciá-la ficou evidente como ele é tão necessário para o/a assistente social, enquanto trabalhador e para os/as estudantes com quem interagimos. Reiterando que o trabalho é essencialmente social, não há trabalho, ainda que realizado individualmente, que não advenha de uma cons-

trução coletiva, dotado de expressões do conhecimento acumulado ao longo da história, incluindo o trabalho social.

Pensar alternativas de resistência e enfrentamento das expressões da questão social num contexto de disputas de projetos societários de educação é pensar o que Freire (1987) chamava de inédito viável, ou seja, o campo das possibilidades, o devir com esperança e com materialidade histórica pelo trabalho, em seu aspecto coletivo.

É fundamental que o profissional em sua atuação na educação, atue nas condições objetivas criando oportunidades, que não são dadas, pensando os inéditos viáveis, que muitas vezes não se encontram no plano ideal, no entanto é fundamental na construção de alternativas coletivas, conforme nos aponta Freire (2022, p. 234):

Um claro sentimento da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encalço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Nessa construção a dimensão político-pedagógica do exercício profissional coloca-se como valiosa. Freire (1987) já apontava para a importância de produzir espaços educativos essencialmente distintos da estrutura bancária e engessada, que nega o saber do educando e seu potencial educador. Destacando que:

só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (FREIRE, 2011, p. 39).

O reconhecimento desse aprender com o outro numa troca constante deve compor o cotidiano profissional, compreendendo que é intrínseca à nossa di-

menção político-pedagógica (que afeta modos de pensar, agir, valores, hábitos e culturas), não se dá apenas na vida do sujeito demandatário de nossa ação profissional (no caso da educação, o estudante), mas que no processamento do trabalho do/da assistente social a dimensão educativa da profissão oportuniza uma via de mão dupla, na qual o profissional também *aprende com* e pode sair transformado dessa relação, tanto pessoal como profissionalmente.

Por sua vez, Almeida (2007) enfatiza que a dimensão educativa do nosso trabalho profissional

[...] deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas. (ALMEIDA, 2007, p. 6).

Reconhecemos a prática educativa, diretamente articulada com as dimensões do trabalho profissional, como potência no processamento do trabalho do/da assistente social, condição indispensável na construção do amanhã, uma vez que não é possível abarcar a complexidade da questão social e o aprofundamento dos seus efeitos durante e após o contexto pandêmico, sem uma profunda análise histórica e de conjuntura e apenas com a operacionalização de serviços. Será preciso muito mais, será preciso sonhar, pensar criticamente e construir inéditos viáveis!

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 20. jan. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARREGUI, Carola Carbajal; RAICHELLIS, Raquel. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Bfw-fs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

CARVALHO, Maria do Carmo Brante de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

DANTAS, Maria Conceição Borges. **O trabalho de assistentes sociais na Educação Profissional e Tecnológica: desvelando seu processamento no Instituto Federal de São Paulo (IFSP)**. 2020. 291 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/25881/1/Maria%20Concei%c3%a7%c3%a3o%20Borges%20Dantas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019** (PNAD), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

IASI, Mauro Luis. Educação Popular e Consciência de Classe. In: FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine (org.). **Serviço Social, favelas e educação popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. *E-book*. p. 21-52. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INDICADORES sociais das mulheres no Brasil. **IBGEeduca**, Brasília, 2018. Matérias especiais. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GUERRA, Yolanda. O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 91, p. 5-33, set. 2007.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sergio.; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean. **Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório COVID-19. FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na COVID-19 series. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social – Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. *In: Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

SARAIWA, Adriana. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. *In: Agência IBGE Notícias*, 2019. Síntese de Indicadores Sociais 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria e incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SINGER, Merrill. et al. Syndemics and the biosocial conception of health. **The Lancet**, v. 389, n. 10072, p. 941-950, 2017. Disponível em: [www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(17\)30003-X/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(17)30003-X/fulltext). Acesso em: 20 mar. 2021.

TONET, Ivo. **Educação Contra O Capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CAPÍTULO 9

TRABALHO DOCENTE E CRISE SANITÁRIA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA ZONA RURAL DE SÃO FÉLIX - BAHIA

Rosileia Prado Santana

Marcela Mary José da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-8

Introdução

A covid-19, instaurada no Brasil em 2020, trouxe o aprofundamento da crise estrutural e expôs uma série de conflitos de ordem biológica, social, econômica e política. Talvez, um dos mais importantes, no que tange aos processos de trabalho, seja o processo de precarização. Em março desse mesmo ano, devido medidas de saúde pública, professores e alunos tiveram que ser afastados das unidades escolares e reorganizarem suas bases didático-pedagógicas, o que impôs o constante uso das ferramentas digitais. Entretanto, novos enfrentamentos surgiram a partir do ensino remoto, tais como necessidades formativas, tra-

balho mecanizado e invisibilidade, além de desigualdades sociais que foram acirradas, sobretudo em comunidades rurais que já conviviam com histórico de desigualdade muito antes da pandemia.

A pandemia retrata o acirramento de políticas educacionais elitistas e o apro- fundamento de questões sociais já postas no cotidiano de professores e estudan- tes, sobretudo no campo. Assim, a conjuntura histórica colocou a aten- ção voltada para as condições de trabalho dos professores e olhar para a própria escola. O presente artigo propõe estudar as condições de trabalho de professo- res de uma Escola de Ensino Fundamental II, da zona rural, da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São Félix, região do Recôncavo da Bahia.

Metodologia

Este estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa, isto é, de caráter des- critivo, que visa refletir sobre o processo de precarização do trabalho e as vivências e desafios de professores rurais durante a pandemia. Segundo Alda Judith Alves (1991), a pesquisa qualitativa propõe o aprofundamento na reali- dade social, com- preendida a partir das influências e interações estabelecidas entre os sujeitos in- vestigados no seu local de ação. Assim, esse tipo de aborda- gem rejeita qualquer tipo de generalização estática ou relação de causa-efeito, contrapondo-se também a perspectiva positivista, já que reconhece a impor- tância dos valores e da subjeti- vidade na apreensão da realidade investigada (ALVES, 1991).

O método a ser utilizado é o histórico dialético e justifica-se por dá conta da complexidade sócio-histórica dos fenômenos contemporâneos. Os sujeitos da pes- quisa foram três professores da rede municipal de ensino de uma escola de Ensino Fundamental na zona rural de São Félix, escolhidos aleatoriamente. Utilizou-se de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e estudo de

caso a partir de roteiro de entrevista semiestruturada. Segundo Laville e Dione (1999), as entrevistas semiestruturadas são técnicas de entrevistas com perguntas abertas que permitem a formação de perguntas no decorrer da entrevista, de acordo com a conversação (LAVILLE e DIONE, 1999).

Revisitando o Cenário de Estudo

São Félix fica localizado no Recôncavo da Bahia, fazendo fronteira com os municípios de Muritiba, Cachoeira, Governador Mangabeira, Cruz das Almas, Maragogipe e São Felipe. Com uma população 14.098 pessoas (IBGE, 2010), possui uma área territorial de 143km² e clima seco e sub-úmido; seus solos arenosos, argilosos e húmiferos são ideais para o plantio de banana, inhame e mandioca. Na pecuária destaca-se pela criação de gados, cuja carne é comercializada nas feiras livres. A produção de leite por pecuaristas locais é restrita por não trazer grandes lucros. Último ponto navegável do Rio Paraguaçu, São Félix teve sua ascensão econômica ligada ao plantio e exportação de cana-de-açúcar e fumo, e também ao comércio redistribuidor de mercadorias, juntamente com Cachoeira, entre Salvador e Alto Sertão baiano, que durou, sobretudo, até a terceira década do século XX (PME, 2015; SANTANA, 2016).

Caracterizada por uma população, em sua maioria, composta por negros e pardos. São Félix é um município cuja economia está ligada ao trabalho informal e ao serviço público municipal, com poucas oportunidades de empregos. Possui renda per capita de R\$ 110,00 (cento e dez reais). Na zona rural, pequenos produtores rurais vivem da lavoura de inhame, banana, laranja e mandioca. Como a renda dos munícipes é baixa, o Plano Municipal de Educação, registra que na zona rural é comum estudantes faltarem aula para ajudar os pais na lavoura e que não ocorre muita evasão pelo fato das escolas municipais possuírem um calendário escolar que considera tais características das comunidades rurais (PME, 2015).

São 4.833 habitantes na zona rural do município (IBGE, 2010), que compreende o Distrito de Outeiro Redondo e inúmeros povoados: Esconso, São Bento, Quilombo, Terra do Governo, Matataúba, Aroeira, Boa Vista, Campinhos, Monte Alegre, Santo Antônio, Cajazeira, Subaúma, Sinunga, Pilar, Batatã, Jenipapo, Surtério, Beija-flor, Oliveira, entre outros – figura 01 (PME, 2015). Essas comunidades rurais tiveram o seu passado histórico ligado aos engenhos de açúcar, no século XVII ao XIX (BARICKMAN, 2003).

Importa salientar que a vida da população rural está ligada sobretudo a terra e ao trabalho agrícola. A escola situada em território rural representa a garantia do direito da população rural ao acesso à escola próximo ao seu local de origem, o que contribui para a criação de vínculos familiares e comunitários e consequentemente a criação de identidade cultural. O fechamento das escolas rurais fere o direito a educação da população rural e decorre, em muitos casos, da evasão escolar. Por isso, é importante levar em conta as necessidades da população na constituição do calendário escolar. Contudo, nem toda escola localizada em ambiente rural traz essas características, assumindo, em grande parte, caráter urbanocêntrico. Além disso, muitas escolas na zona rural possuem estrutura deficiente (BISPO, 2018).

São Félix pertence ao Núcleo Territorial de Educação-21 (NTE – 21) e conta com 12 (doze) escolas municipais, sendo 07 (sete) delas situadas na zona rural. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é responsável pela distribuição de recursos para educação básica. Segundo dados do Conselho Nacional dos Municípios (CNM), a última transferência do FUNDEB ao município de São Félix, datada de 28/10/2022 foi no valor de R\$ 548.853,59, restando um acumulado do ano de R\$ 9.856.766,07.

No que tange aos profissionais da educação admite-se aqueles que possuem nível superior, para lecionar Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Infantil, Ensino Médio, segundo consta na LDB/1996. O município conta com o quadro de 139 professores, sendo 113 efetivos e 26 contratados. Nos anos finais do Ensino Médio um total de 586 alunos, 248 destes alunos matriculados em escolas rurais (LDB, 1996; CENSO ESCOLAR 2022).

Ensino Remoto para Quem?

Sabemos que cada escola possui uma dinâmica que lhe é própria e que pode comunicar com outras realidades. As escolas situadas nas zonas rurais, assim como as urbanas, trazem traços de sua territorialidade para dinâmica da sala de aula, entretanto tais espaços não podem ser confundidos. Olhar o ambiente rural, como uma extensão do urbano, é negar-lhe suas características, diversidade de saberes, sua identidade, as relações que esses povos mantêm com o espaço, com cultura local e com sua própria história.

Silvia e Souza (2016) propõe o diálogo mediador como mecanismo de valorização de experiências e saberes do “homem” do e no campo. De modo que os seus territórios sejam compreendidos como pulsantes, produtores e propulsores de saberes e vida. Daí a necessidade de reflexão sobre a prática docente e as condições de trabalho de professores (SILVA; SOUZA; 2016), sobretudo de professores que atuam na zona rural. Pesquisas revelam que houve um aumento da desigualdade educacional na pandemia e piora nas condições de trabalho docente, acreditamos que esse cenário se expande quando tratamos da realidade de escolas/docentes situados no campo.

Entendemos que o impacto da pandemia é maior em ambientes em que a população é mais vulnerável, com menor acesso a condições de saúde, moradia, infra-estrutura e as tecnologias de informação. A Escola em estudo fica situada

cerca de 6km da sede do município de São Félix. Para preservar a identidade da escola e dos docentes, contribuintes da pesquisa, não iremos identificá-los. Os últimos, trataremos apenas pelos números 01, 02 e 03. A escola chamaremos pelo nome fictício de “Alfa”.

A Escola Alfa dispõe das seguintes etapas de ensino: Ensino Infantil e Creche; anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos); sendo a distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental de 31,3%, em 2021.

A tabela abaixo (tabela 01) retrata o demonstrativo da taxa de rendimento por etapa escolar, em 2021, que indica maior índice de reprovação e abandono nos anos finais do Ensino Fundamental, se comparado aos anos iniciais, o que pode estar associado a tarefa de ajudar os pais na lavoura:

Tabela 01 -Taxa de rendimento por etapa escolar

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	0,0%	1,6%	98,4%
Anos finais	11,1%	2,0%	86,9%

Fonte: qedu.org.br 2022

A Escola Alfa, é dividida em quatro prédios de pequena estrutura; o primeiro prédio é o prédio administrativo, composto pela secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de aula ampla para atividades compartilhadas, depósito pequeno, banheiro dos alunos e professores. O segundo prédio, fica ao lado do prédio administrativo, onde funciona a cantina/refeitório amplo e aparentemente em boas condições. Entre esses dois prédios possui uma sala/prédio sem funcionamento, prédio que funcionaria a biblioteca. À frente do prédio administrativo, separado pela praça local, tem-se o prédio das salas de aula,

composto por quatro salas de aula e banheiro para estudantes. Observa-se, por meio da visita de campo, que a estrutura do prédio não é adequada para o funcionamento de uma escola de Ensino Fundamental II, haja visto que o espaço não possui quadra de esportes, área verde, sala de informática e estudos; possuindo ainda algumas infiltrações, o que revela a precariedade da estrutura.

Quanto a infraestrutura, o portal transparencia.cc, descreve que a escola possui acesso a abastecimento de água (rede pública; cacimba/cisterna/poço) e energia elétrica; água potável consumida pelos alunos e rede de esgoto sanitário (fossa). Há também serviço de coleta de lixo e internet, para uso administrativo. O município conta ainda com programas complementares a educação, os quais são essenciais ao funcionamento adequado da rede de ensino, tais como alimentação escolar, transporte e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), custeada com repasses do governo federal, que visa a manutenção das unidades escolares municipais.

A precariedade da estrutura física das escolas na zona rural é um traço da política educacional da educação básica no campo, segundo nos informa Silva, Cunha e Santos (2021). Para as autoras, essas escolas convivem com alto grau de vulnerabilidade e exclusão educacional e tecnológica, não possuindo estrutura física adequada, acesso a equipamentos didáticos e pedagógicos e tecnologias da informação. Com a pandemia, tal realidade se agrava, isto porque, diante da exclusão digital, lhes é negado o próprio direito a educação. Como lembra as autoras: “A exclusão digital das escolas básicas do campo inviabiliza não apenas o ensino remoto, mas destitui o protagonismo dos camponeses do potencial produtivo da agricultura familiar” (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2021, p. 425).

Os Dramas do Trabalho Docente numa Escola Rural

Em função da pandemia de Covid-19 e a necessidade de fechamento das escolas, surge a alternativa do governo e autoridades pelas aulas remotas. Entretanto, o Estado Brasileiro não se preparou para tal situação e as medidas impostas vieram acirrar o contexto de precarização do trabalho docente e desigualdade educacional.

Segundo Souza et al. (2021), a precarização do trabalho docente remete a década de 1970; devido as novas condições de trabalho, decorrente do contexto de reestruturação produtiva do capital. Para as autoras, “As respostas à crise variam de estado para estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, isto é, a sua falta de previsibilidade em relação às emergências que antecipadamente são anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável” (SOUZA et al, 2021, p. 4).

Assim, os contextos rurais tiveram dificuldades de recorrer ao ensino remoto ora, por falta de acesso à internet e dispositivos, ora por desconhecimento tecnológico. Sabe-se que ter acesso a um aparelho celular e usá-lo para acessar redes sociais não requisita a mesma qualidade que a internet para fins educativos. A Escola Alfa não teve condições efetivas para recorrer ao ensino remoto, a estratégia utilizada foi a entrega de atividades trimestrais impressas, que passaram a ser enviadas para casa, sendo responsabilidade da família pegar o material nos dias solicitados.

Quando perguntado se a pandemia modificou suas condições de trabalho, as professoras relatam sobre o estresse da rotina em casa e a falta de contato com os alunos. Todas as informantes mencionam sobre o excesso de atividades que tinham que ser enviadas para escola e sobre a saudade da relação ensino-aprendizagem mais direta. Havia dificuldade em motivar os alunos a fazer as

atividades, no formato remoto, mesmo os que possuíam internet. Suas falas retratam a exaustão e a dificuldade de lidar com um momento que exigiam delas outras habilidades, de se reinventar como profissional. Remetendo as palavras de Sandrelena Monteiro (2020, p. 249): “(Re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade não é nada fácil, (re)inventar a nós mesmos e nossos modos de vida em situação de distanciamento social, também não é nada fácil, mas sim, é possível”.

A entrevista 03, afirma:

A gente começou a trabalhar em casa. A nossa rotina de casa também mudou porque a gente teve que se adaptar e a gente fala assim... tem professor que gostava de ficar em casa, de ficar. Eu nunca me adaptei, nunca gostei de ficar em casa, até porque eu ficava muito tempo sentada, porque era muita atividade que a escola pedia, coisa surreal que em tempo normal a gente nunca fez tanta atividade na vida. Professor tem várias dinâmicas, várias metodologias, professor não fica sentado em frente ao computador mandando atividade para o aluno, programando atividade para o aluno o tempo todo, né? Pra mim não foi bom em termos de saúde e também a questão psicológica porque o primeiro ano foi um ano difícil. 2021 foi um ano assim abalo total 2020 né? Que foi o primeiro ano, esse que foi questão emocional, psicológica realmente me abalou bastante, até porque a gente não sabia lidar, pensava que ia morrer. Essa é a realidade, eu pensava que ia morrer e em 2021 a gente começou a se adaptar. O processo de adaptação veio mais em 2021, mas mesmo assim foi muito gradativo (Entrevista 03, realizada em 29. Nov. 2022).

A entrevista 03 traz nessa passagem um aspecto importante para análise do trabalho docente: A sobrecarga emocional, já existente no cotidiano do trabalho docente, passa a ser intensificado em um contexto marcado pelo medo, luto, readaptação do processo de ensino-aprendizagem e afastamento do convívio social. Segundo Montagna et al (2007), o trabalho docente é constituído de cargas físicas e psíquicas que influenciam na saúde física, psicossocial e vida dessas pessoas (MONTAGNA et al, 2007, p. 43-44).

A sobrecarga de atividades foi verificada em várias passagens. Quanto o cotidiano, elas relatam ainda que não houve redução salarial e nem mudança na

carga horária, mas devido ao acúmulo de atividades, justamente por trabalharem na modalidade *home office*, a percepção delas era que a carga horária estaria maior. As docentes explicitaram que no início da pandemia houve resistência para disponibilizar seus contatos telefônico, mas elas acabaram oferecendo o número do WhatsApp para alguns alunos, devido a necessidade de auxiliar nas tarefas escolares, o que acabava aumentando a carga horária, embora teoricamente continuava com a mesma.

O trabalho *home office* suscitou vários debates no meio acadêmico, no que tange as condições de trabalho dos professores dentro de casa, especialmente das mulheres, que tiveram que somar trabalho doméstico com laboral, no mesmo ambiente – sua residência –, a chamada dupla jornada de trabalho na pandemia foi muito mais árdua. Baptista e Alves (2022, p. 1075) asseguram que, “nesta era de pandemia, as mulheres foram penalizadas no contexto do capitalismo vigente, pelo aumento da carga de horário laboral, [...] o que demonstra a desigualdade de gênero na maioria dos agregados das docentes”.

O impacto é exatamente esse, de mudanças no jeito de trabalhar, a gente ter que pesquisar mais. Sempre que... o professor tem que está se atualizando sempre, mas nesse processo de pandemia a gente teve que procurar muito mais, tá muito mais ciente sobre as novas tecnologias. A gente precisou ter um contato maior com a tela, que acarretou problemas de saúde né? Eu mesmo tive problemas de visão, por estar muito em contato com a tela; vídeo-aulas para outras demandas, não aqui, porque aqui a gente não teve, mas como não trabalhava só aqui. Ter que saber fazer vídeo-aulas também; lidar com a gravação, edição de vídeo. E em casa também, porque o trabalho era em casa e a gente como dona de casa, tem filho também, teve toda essa questão da gente ter que ficar lidando com a casa, com os filhos, tudo isso ao mesmo tempo, em um mesmo lugar, porque a gente tava já algum tempo sem poder sair de casa, sem poder fazer muita coisa (Entrevista 02, realizada em 29. Nov. 2022).

Aspecto importante, também sublinhado pelas docentes, refere-se as dificuldades escolares. Para elas, o processo de precarização do trabalho docente não surgiu com a pandemia; as escolas do campo já eram conviviam com pro-

blemas estruturais e com histórico de desigualdade muito antes da pandemia. São escolas que possuem infraestrutura inadequada, problemas de falta de equipamentos didáticos, pedagógicos e de acesso a conhecimentos tecnológicos.

A falta de valorização e a culpabilização pela ineficiência da educação são outras características ressaltadas pelas docentes. Oliveira e Sousa (2007) asseguram que o trabalho docente exige responsabilidades que diante da falta de reconhecimento impacta negativamente a saúde do professor.

Falta tanta coisa... tanta coisa para ter uma educação de qualidade, às vezes só acham que é só professor. Hoje mesmo a gente sofreu um probleminha de transporte. Então... antes e agora, eu acho que tá a mesma coisa. Mas eu mesmo fico chateada que eles só querem colocar a culpa no professor. Acham que só o professor que é o combustível para a educação ser de qualidade. Eu acho que é um conjunto para ter uma educação de qualidade. E o aluno merece sim uma educação de qualidade, uma educação melhor, mas também os nossos governantes precisam também ter um olhar sensível, de poder depositar mais confiança na educação, porque o discurso político é bonito, né? A educação é a base de tudo. Mas na hora, não vemos nada disso (Entrevista 01, realizada em 29. Nov. 2022).

Outra afirmação ressalta esse aspecto:

Não, não me sinto valorizada. E dentro desse município especificamente me sinto bem mais desvalorizada. A valorização não é assim... eu tenho valor dentro da minha profissão, do que eu faço, das minhas práticas pedagógicas, eu acredito que eu tenho valor para o município. Só que eu não me sinto valorizada em termos de... como eu posso falar... A valorização do profissional, do reconhecimento e de respeito aos nossos direitos. Então foi tirado muito direitos nossos e estão até na justiça. A gente não recebe aqui, o que era para estar recebendo hoje. A gente fez esse investimento em educação para também dá retorno ao município e financeiramente o município está sendo negligente com a nossa situação. Então trabalha mesmo... trabalha por amor, né? Porque a gente gosta. E porque as condições muitas das vezes não permitem muito a gente sair desse lugar que a gente ocupa hoje (Entrevista 01, realizada em 29. Nov. 2022).

As informantes descrevem a dificuldade em ensinar em condições pandêmicas e o descaso da Secretária de Educação e ou gestão municipal com a escola e os professores do campo, nos sugerindo que a esses alunos foi excluído

o direito à educação, isto porque, a escola não estava preparada para um tipo de educação que transcendesse a relação ensino-aprendizagem, olho no olho. A estratégia de enviar materiais impressos para os alunos chocou com a realidade de vida dos alunos, já que, conforme narra a entrevistada 01, muitos pais não são alfabetizados. Sem falar, que não houve capacitação para os profissionais de educação dessa escola para atuação nesse período. Como nos informa a entrevistada 03, muitos pais trabalhavam na lavoura, já tinha as suas demandas e não conseguiam acompanhar os filhos nas atividades.

Diante do exposto, suscitaram vários questionamentos. Como avaliar o aluno, dentro dessas condições? Questionavam-se as professoras. Implantou-se o sistema de aulas online, mas os territórios que não tinha condições de recorrer a tal modalidade ficaram excluídos. A educação mais uma vez reafirmando o seu caráter político de contradição entre classe sociais, a favor dos interesses das elites. A entrevistada 03 assegura: “Não tinha como de fato avaliar se aquele aluno aprendeu não [...], uma coisa precária porque quando a gente fala em educação, a gente fala de avaliação, né? E avaliação acabou não dando conta dessas especificidades, não.”

Questionadas sobre como foi o trabalho remoto para os alunos da escola, foi unânime dizer o aprendizado que não ocorreu e que aos pais foi transferida a responsabilidade pela educação escolar. A entrevistada 3, nos traz em sua narrativa, conforme vimos, o acúmulo de atividades que tinha que lidar no seu cotidiano, que incluía tarefas domésticas, emprego e educação do filho. Além da tarefa de ensinar, somava-se o crescimento com as despesas, já que o aluno em casa significava mais refeições para serem feitas.

[...] Com a gente, a gente tá vendo que eles não estão indo, imagine sem... sem uma explicação, sem professor tal está alfabetizando. Imagine os alunos que está chegando na escola ou que chegou, pegou o primeiro ano; o segundo já teve atividade remota, não teve aula, para aprender a escrever, a ler, imagine. Então é impactante. Foi impactante em todos os sentidos.

Mesmo os alunos que já sabem ler, eu falei que eles são desmotivados. Está aqui? Tá. Não tem... eu creio que não tenha motivação familiar. A gente precisa unir escola e família, porque só assim vai dar certo (Entrevista 01, realizada em 29. Nov. 2022).

Assim, a gente nem tem como mensurar como foi para eles, porque muitos deles eu acabei não tendo contato depois que retornou as aulas, mas pelo resultado que a gente recebia, já que não tinha esse contato presencial, a gente via que muitas atividades que a gente mandava para eles, não eram elaboradas por eles; outras vinham em branco, sem fazer, ainda que passasse um mês com eles; e outras, muito errado. A gente viu que a aprendizagem realmente não aconteceu. Se aconteceu foi em casos isolados de alunos que tiveram realmente acompanhamento da família (Entrevista 02, realizada em 29. Nov. 2022).

Eu acho que muitos alunos não entendiam o estrago que essa pandemia causou ou ia causar, na época, na vida deles. Eu acho que tinha alunos que estava adorando está ficando em casa, quem não estava gostando era os pais, essa é a realidade. Porque a questão da pandemia não é só a educação, mas entra a questão social aí, questão de manutenção, de despesa, porque o aluno sai de casa vem para a escola eles tem refeições. Então, gera também uma despesa a mais (Entrevista 03, realizada em 29. Nov. 2022).

Como explicaram as informantes, a merenda escolar passou a ser entregue em cada três ou quatro meses, em formato de kit cesta básica. Como o valor por aluno era baixo, relatam as discentes, a Secretária de Educação deixava juntar o valor por três ou quatro meses para distribuição de um kit de cesta básica. Quanto ao acompanhamento dos alunos pelos pais ou responsáveis, era algo requisitado pelas docentes antes mesmo da pandemia.

A respeito da evasão escolar, a informante 02 expõe que não houve evasão nesse período, inclusive tiveram alunos que voltaram a estudar, devido ao novo formato. Parcela dos alunos do EJA, a escola continua trabalhando remotamente e, em 2022, com o retorno das aulas presenciais, houve uma busca ativa para localizar esses alunos.

Aqui na zona rural, nesta escola em si, que eu trabalho já há um tempo, a gente ver que esse acompanhamento da família sempre foi muito penoso. A gente sempre correu muito atrás da família para estar acompanhando e não havia esse acompanhamento, já quando não existia a pandemia. Então durante a pandemia foi pior, porque os pais... a obrigação de acompanhar

mento realmente estava com os pais e os pais não conseguiram dar conta, até mesmo porque eles tinham as demandas deles também, muitos pais trabalham na lavoura, em outras atividades, na pesca, então não conseguiram fazer esse acompanhamento com os meninos. Outros meninos mesmo não se interessaram. Então eu digo mesmo que o aprendizado foi muito pequeno para o que se esperava e a gente pode ver o reflexo disso depois que voltaram as aulas. Hoje a gente tem turmas que quando a gente tentou dar continuidade a programação que seria para aquela turma, a gente viu que não tinha condições. A gente teve que voltar muita coisa para ver se os meninos conseguiam acompanhar o que é do assunto anterior dele, né? Não que a gente fosse se preocupar apenas com os conteúdos da disciplina, mas que o básico eles estavam sem saber. *E houve muita evasão escolar durante esse período?* Não. Até que o período da pandemia conseguiu trazer de volta alguns alunos que não vinham para a escola, justamente pelo fato de não poder estar aqui presencialmente. Então eu creio que alguns alunos se aproveitaram desse processo de pandemia, da aula estar sendo remota, para poder ingressar de novo na escola e fazer essas atividades de maneira remota. Evasão não teve. *E eles retornaram, quando retornou as aulas?* Presencialmente não. Ai tanto que esse ano aqui, eles fizeram também uma busca ativa e estão trabalhando ainda remotamente com alguns meninos na EJA (Em negrito, pergunta da pesquisadora – Entrevista 02, realizada em 29. Nov. 2022).

Essa afirmação nos desvela que o aluno do campo, muitas vezes não frequenta a escola, não por descaso, mas por necessidade de trabalhar. A escola cumpre o seu papel de cidadania, ao garantir ao aluno-trabalhador acesso à educação, através de investimentos em políticas públicas educacionais, que busquem satisfazer as reais necessidades dos sujeitos que moram no campo. O campo é um espaço que brota vida, identidades e histórias. Reafirmamos mais uma vez a necessidade de políticas públicas que fortaleça e garanta a esses povos o direito a educação.

Outro assunto que não podemos deixar de pontuar é em relação a questão do fundo público destinado a educação. Devemos lembrar que a pandemia se iniciou em um momento marcado por recessão econômica, ataque aos direitos sociais e ascensão do conservadorismo, que vinha sendo processado em escala global e que ganha forças no Brasil, sobretudo, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Temer aprovou uma série de medidas que favorece o capital, tais como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que

congela o gasto com políticas sociais por 20 anos, para pagamento da dívida pública (OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2020).

O retorno a dinâmica presencial ocorreu de forma lenta e gradual, como ex- põe a entrevistada 01. Foi quase unânime a percepção de que o corpo discente não era o mesmo; os alunos retornaram as aulas presenciais mais desatentos e com dificuldade de concentração, o que exigia dos professores reavaliação de suas metodologias. O informante 01, garante: “A gente tinha que entender que foram dois anos parados e tinha menino que não fazia nada, ficavam literalmente parados e até então parece que eles ainda não retornaram, ainda tá naquela preguiçinha”. De modo análogo, a entrevistada 02 diz:

[Foi] Gratificante, porque eu já estava esperando, não aguentava mais ficar em casa. Mas, ao mesmo tempo, como eu disse anteriormente, a gente pode perceber o quanto os meninos foram afetados pela pandemia em questão de aprendizado. Voltar foi bom, mas a gente ainda precisa repensar muito como é que vai acontecer toda essa volta, que mesmo a gente já tendo voltado, a gente ainda tem que continuar nessa caminhada de ver o que vai acontecer e o que é que a gente tem que fazer para alcança-los de novo. Porque os meninos, além da questão da aprendizagem, eles estão muito dispersos. Eles não querem mais se concentrar para ficar assistindo aula, para fazer uma atividade. Eu acho que eles se acostumaram demais com a vida de estar em casa e pegar a atividade para fazer, como faziam, só na hora que quisessem. Então, esse processo de estar na sala de aula num horário pré-determinado, de maneira obrigatória, para eles, eles não conseguiram se acostumar ainda. Então, tem sido muito desgastante estar em sala de aula com esses alunos todos da pandemia, muito desgastante mesmo (Entrevista 02, realizada em 29. Nov. 2022).

A informante 03 traz à tona a precariedade do ensino remoto e do retorno as atividades escolares, marcado por problemas estruturais, pedagógicos e educacionais. A professora fala ainda sobre a necessidade de o corpo pedagógico ser formado por profissionais como psicólogos e assistente social. Percebe-se assim, que não houve planejamento adequado, nem para implantação das aulas remotas, nem para o retorno. O retorno para a dinâmica presencial necessitava de um longo planejamento, porque embora professores e alunos retornaram à sala de aula, os problemas causados pela pandemia estão na sociedade e é

necessário superar o déficit educacional que o país sofreu nesse período. Inclusive é preciso assinalar a necessidade de políticas educacionais efetivas e de investimento em educação, haja vista que o governo Bolsonaro foi marcado pelo contingenciamento dessas verbas. Outro ponto a destacar é a falta de políticas públicas para escolas do campo no município:

Assim, o retorno, a gente sofreu aquela tensão ainda, porque a gente retornou, mas a pandemia não tinha acabado ainda. Então, a gente retorna ainda com tensões, com cobranças, mas a gente, eu particularmente fiquei triste porque poxa, as escolas ficaram abandonadas e veio investimento para isso e não se aproveitou também esse momento. A gente retorna e retorna com uma condição até pior, se a gente for pensar, em termos estruturais e as vezes, também falta acompanhamento pedagógico mais especializado. Se bem que a gestão aqui, a coordenação se esforçaram para fazer esse acompanhamento com a gente. Teve alguns momentos que elas trouxeram psicólogos, teve alguns encontros formativos para tratar essas questões psicológicas, mas esse acompanhamento psicológico deveria estar existindo até hoje, porque só deu uma aliviada. Só é momentos, aqueles momentos que faz acompanhamento, depois acaba e cada um vai seguindo sua vida, mas nem sempre todo mundo consegue seguir a vida, né verdade? Então eu acho que falta isso na educação. Não um acompanhamento ali, apareceu uma situação, aí vem um acompanhamento ali. Tem um problema... tem que esperar gerar um problema para ter o acompanhamento. A gente tem que tratar a educação como caráter preventivo, não é só ter um problema, vamos tratar o problema agora. Então, tem que ter um psicólogo no colégio, tem que ter um assistente social. Tem que ter um psicólogo de plantão. Não sei se toca nessa questão aí, mas os alunos, muitos alunos vieram, e eu não tô pegando só aqui, mas acho que na outra escola também, demais, tô compartilhando com você, alunos com ansiedade, falta de ar, passando mal em escola. Então é complicado (Entrevista 02, realizada em 29. Nov. 2022).

Quando perguntadas o que os alunos dizem sobre esse retorno, em relação a aprendizagem, dinâmica social e família, as docentes afirmaram que os alunos não expõem essas questões para elas, mas que na percepção delas, a pandemia afetou no desempenho escolar desses alunos, que se interessam mais pela escola enquanto agente socializador do que como formador de competências. É preciso aprofundar em estudos que relacione o impacto sócio emocional da pandemia e a aprendizagem de alunos de escolas públicas da educação

básica, principalmente em regiões rurais. É preciso entender como a pandemia refletiu nesses territórios, que já conviviam com um histórico de desigualdade. A qualidade do ensino, segundo consta a PME (2015), está relacionada ao “bem-estar da comunidade” e associado a uma série de elementos organizativos, funcionais e estruturais, que envolve desde o processo de gestão até a garantia de direito a educação. A informante descreve:

Essa resposta eu acho que seria melhor... é mais voltada para o aluno né? Porque tem aluno que as vezes nem tem essa oralidade toda para estar expondo coisas, para estar fazendo essa reflexão, alguns já faz. Mas seria algo assim para eles mesmos responder, seria um lugar de fala mais apropriado. Mas, eu poderia complementar aqui uma questão que você tocou aí, que a gente percebeu que esses alunos a questão da leitura, da escrita, foi o que mais prejudicou, porque tem aluno no 6º ano que não sabe ler; aluno do 7º ano que não sabe ler. Do 8º tem gente que ler, mas ler com dificuldade. Então, tem que se pensar em projetos que dê conta, de fato, dessas dificuldades que eles enfrentaram durante a pandemia para tentar atenuar essas dificuldades. As pessoas parecem que vai fazendo projetos vai passando por cima, assim, sabe? Pensa em vários projetos fantásticos, mas o básico mesmo, não vejo surtir efeito não (Entrevista 03, realizada em 29. Nov. 2022).

Em relação aos desafios e expectativas para o pós-pandemia, a professora 01 fala sobre a necessidade de alfabetizar novamente esses alunos; a professora 2, assinala a necessidade de buscar novas metodologias, que consigam atingir esse alunado e por fim, a professora 03, aponta para a necessidade de rever a educação pública e colocá-la como prioridade da gestão pública. O impacto da pandemia foi tão grande para educação, que as duas primeiras entrevistadas afirmam não ter visto aspecto positivo com a experiência da pandemia. A terceira entrevistada retrata que, de positivo, tivemos a busca por conhecimento e novas metodologias. Certo é que a pandemia se deu num contexto de violência às minorias sociais e aprofundamento de políticas educacionais elitistas, com o foco em um ajuste neoliberal, a exemplo do corte nos recursos do Pronex. Estamos falando aqui, da forma como a reestruturação produtiva tem aumentado o fosso entre a classe dominante e classe trabalhadora.

Conclusão

Considerando as informações analisadas, verificamos um processo de precarização do trabalho docente que não começou na pandemia, mas que se acirra com ela. Ouso falar que a pandemia retratou a precariedade da educação e um projeto elitista de negação de direito a esses povos. Faltou diálogo articulado entre Estado, sociedade e comunidades rurais para pensar a educação no campo durante a pandemia. O ataque a essa população, a sua territorialidade, a sua cultura e a sua história é algo que ainda podemos observar, seja por meio da redução orçamentaria ou pela invisibilidade da diversidade desses povos. É preciso que nós, enquanto sociedade, fortaleçamos a causa da população do e no campo. É importante também que as autoridades percebam que não existe desenvolvimento sem considerar o homem do campo. É necessário investimento e políticas educacionais que considerem esses sujeitos, enquanto produtores e propulsores de saberes.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 29-100.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

BARICKMAN, B. J. **Açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira S. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 02, n.10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693> Acesso: 19/10/2022.

BAPTISTA, Virgínia; ALVES, Paulo Marques. **O trabalho das professoras em tempos de pandemia Covid-19: Problemáticas e construções da docência e do cuidar na esfera doméstica em Portugal.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1071-1093, jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).** Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p 251-263, mai.2009.

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. E-book VII **CONEDU 2021** - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82197> Acesso: 29/09/2022.

Dados sobre FUNDEB – São Félix. Visão geral. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/municipios/transferencias> Acesso: 03/11/2022.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Nucleação das escolas rurais.** Disponível em: <https://gestado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/> Acesso: 17/02/2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso: 25/11/2022.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

MARQUES, Júlia. “A merenda muitas vezes é a única alimentação que as crianças têm durante o dia”, diz especialista. Disponível em: <https://ifz.org.br/2022/09/16/a-merenda-muitas-vezes-e-a-unica-alimentacao-que-as-criancas-tem-durante-o-dia-diz-especialista/> Acesso: 29/08/2022.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237- 254, jul. /out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antonio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso: 19/10/2022.

MONTAGNA, Paula (et al). Condições de trabalho e indicativos de estresse ocupacional em docentes do ensino superior. **Revista das Faculdades Adventistas da Bahia Formadores: vivências e estudos**, Cachoeira, v.2, n. 1, 2007, p. 37-55.

SILVA, Cacilda Gonçalves da; SOUZA, Marta Suely Leal. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. (Monografia – Curso de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SOUZA, Adriana da Silva (et al). **Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

CAPÍTULO 10

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO IFMG CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA SUPERAÇÃO E REPARAÇÃO DOS DANOS CAUSADOS NA PRÁTICA DOS SABERES¹

Ana Flávia Melillo

Gisélia Maria Campos Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-9

Introdução

Diante do cenário imposto pela pandemia do Covid-19, acreditamos que a vida de todos, especialmente dos nossos estudantes foi alterada significativamente e equipe multidisciplinar (assistente social, psicóloga e pedagoga) enfrentou novos desafios, precisando criar novas intervenções para atender os

¹ Artigo submetido e apresentado na VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educativas e Experiências Interdisciplinares na Educação. Artigo apresentado e publicado na categoria “comunicação oral” no XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS.

estudantes e garantir uma melhor qualidade de vida para todos no contexto escolar. Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: quais são os impactos causados pela pandemia na vida dos estudantes do ponto de vista socioeconômico, pedagógico e emocional?

Compreender esta questão é essencial para atender os princípios da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica, que visa a formar estudantes, sujeitos dessa pesquisa, em todos os seus aspectos, biopsíquico e social, bem como para se pensar em intervenções estratégicas para o acolhimento e acompanhamento dos mesmos no contexto pandêmico.

Os objetivos específicos deste projeto são: identificar pontos que comprometem o processo de ensino aprendizagem; apontar ações de intervenção da equipe escolar que tenham por escopo oportunizar uma formação humana totalizadora; contribuir para minimizar a evasão escolar, proporcionando um ambiente escolar mais saudável; indicar estratégias de enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia do COVID-19 ao cotidiano escolar; realizar um curso de capacitação “O trabalho multidisciplinar na Educação no Contexto Pandêmico” para profissionais da educação.

Para conhecer os reflexos da pandemia na vida dos estudantes do IFMG Campus Conselheiro Lafaiete utilizamos uma abordagem quali-quantitativa. Visando aprofundar a compreensão do grupo pesquisado e fazer o levantamento de dados de um número maior de estudantes realizamos um questionário do Google Forms. Para conhecer as formas de atendimento e encaminhamentos que melhor respondem as demandas dos estudantes utilizamos como instrumento questionários estruturados. A interpretação dos dados estatísticos contribuiu para entender melhor a realidade pesquisada.

Os formulários online foram enviados para os ex-alunos formandos em 2020 e 2021, destes 35 responderam. Os questionários estruturados foram enviados aos profissionais da equipe multidisciplinar, um estudante e um profes-

sor de cada turma pesquisada, totalizando 9 pessoas, foram enviados e respondidos por e-mail.

Como produto educacional², foi realizado um curso de capacitação para profissionais da educação intitulado “O trabalho multidisciplinar na Educação no contexto pandêmico”. Foram convidados profissionais externos para ministrarem o curso, que contou com carga horária mínima de 40 horas e aconteceu na modalidade a distância (remota) pelo Google Meet.

Desenvolvimento

Optamos por dialogar com os supostos teóricos de educadores brasileiros que são referência para refletir sobre o contexto da EPT - Educação Profissional e Tecnológica, tais como Marise Ramos, Maria Aparecida Ciavatta, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto. Utilizamos também leituras de Paulo Freire para compreender melhor os conceitos de uma educação mais libertadora e humana. Os pressupostos teórico-metodológicos desses autores contribuirão para a construção da pesquisa aqui proposta.

Em seguida, por se tratar de um tema novo, bastante complexo e ainda em estudo, buscamos artigos científicos para agregarmos ao trabalho. Falar sobre a pandemia e seus efeitos na sociedade é de grande importância para os interessados no tema e trabalhadores da área da educação que querem entender como esse momento afetou nossos estudantes.

Referências sobre a atuação das equipes multidisciplinares na educação também foram pesquisadas, a fim de elucidarmos sobre a importância da intervenção dos profissionais no contexto escolar.

² No Mestrado Profissional o mestrando necessita desenvolver um produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019).

Educação Profissional e Tecnológica

A história da humanidade nos mostra as transformações da educação, seus avanços e retrocessos, ao longo dos anos. Saviani (2007) afirma que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho, desvinculando o trabalho intelectual e manual, fortalecendo a divisão de classes. Com o avanço do capitalismo e as novas formas de produção, o sistema demandou profissionais qualificados para atuar no mercado. Assim houve uma reorganização da educação, retornando a importância da sua conexão ao trabalho. Nesse contexto, as escolas profissionais surgiram para capacitar os trabalhadores para executarem suas tarefas, através de uma formação prática, necessitando de uma união entre o saber teórico e saber prático.

De acordo com o Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no Portal do Ministério da Educação (MEC), a educação profissional como responsabilidade do Estado, teve início no governo de Nilo Peçanha, em 1909.

Na década de 1930, após muitas reivindicações dos movimentos operários sindicais na luta por uma formação e diante da necessidade de mão de obra qualificada para atender as demandas do patronato durante o processo de industrialização em curso, foram criadas as primeiras escolas profissionalizantes. Nesse contexto, foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, integrante do Sistema S.

O Governo Juscelino Kubitschek foi marcado pelo desenvolvimento econômico através de um processo de aceleração da industrialização. Havia uma demanda por técnicos formados que pudessem atender às expectativas do mercado. Já no Governo Sarney, momento caracterizado por um cenário de insta-

bilidade e crise econômica, o ensino médio técnico ganhou desta-que, trazendo grandes avanços no que diz respeito à transformação da rede de escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), oferecendo além do ensino médio, cursos de graduação, tecnólogos, licenciaturas, atividades de extensão e pós-graduação.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços em relação à promoção dos direitos sociais e às políticas públicas, em especial a Política de Educação. Apesar de não dar tanta ênfase a Educação Profissional, foi uma grande conquista de acordo com a interpretação dos atores envolvidos na temática. Várias Instituições, movimentos sociais e entidades sindicais empenharam-se para avançar nas reformas educacionais e na efetivação da referida Lei.

Na década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o avanço das políticas neoliberais e a intensificação das privatizações, houve um sucateamento dos serviços públicos no país. Em relação à educação, foram vários os retrocessos. Apenas a minoria tinha acesso ao ensino superior e a desigualdade social prevalecia em nome do capital. Frigotto (2018) afirma que as reformas e políticas educacionais adotadas na década de 90 se caracterizam pela regressão do “pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano”.

Apesar de todas as fragilidades e contradições desse contexto, foi promulgada a LDB 9394/96, fruto de um esforço coletivo e muita mobilização, trazendo a educação profissional como modalidade educacional e considerando as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A promulgação do Decreto 5.154 de 2004 no Governo Lula, apesar de traços conservadores, pretende consolidar através do ensino médio uma formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 44).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada no país pela Lei nº 11.892, no governo Lula e sancionada em 29 de dezembro de 2008, visando a oferta pública da educação profissional e tecnológica. A expansão da rede é um marco na ampliação e interiorização da educação profissional e tecnológica, sendo amplamente reconhecida pela qualidade do ensino oferecido (LORENZONI, MEC-SETEC, 2009). Os Institutos vêm democratizar e garantir a qualidade da educação, num país marcado historicamente pela luta de movimentos sociais em busca da universalização da educação pública.

Figura 1 - Unidades do IFMG



Fonte: IFMG, 2021

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010)

O Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) é uma das instituições criadas pela Lei nº 11.892, reunindo as seguintes Instituições: Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, os Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizada de Formiga e Congonhas. Atualmente, é composto por dezoito campi.

O Campus Avançado de Conselheiro Lafaiete é umas das unidades do IFMG e foi implantado no ano de 2014. A unidade oferece os cursos técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica - modalidades integrado e subsequente nos períodos diurno e noturno, somando aproximadamente 411 estudantes.

Ensino Remoto Emergencial no IFMG: desafios e possibilidades

Em dezembro de 2019, foi notificado na China o 1º caso de covid-19, desde então, um alerta se tomou em todo o mundo. Em 11 de março, a pandemia foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). As aulas presenciais em quase todo o país foram suspensas a partir de 18 de março. Como em todo o mundo, a pandemia nos pegou de surpresa, necessitando de medidas a curto prazo e sem muito planejamento para conter seus impactos. No caso da Educação, as escolas precisaram se reinventar para permitir que as aulas não parassem.

Em agosto de 2020, o Ministério da Educação autorizou substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais. Assim, foi implantado o Ensino Remoto no IFMG, para minimizar os prejuízos que se fizessem presentes no processo de ensino aprendizagem. Para promover a inclusão digital, foi divulgado o edital para o Auxílio Digital Emergencial que oferecia auxílio internet e equipamentos (computador e/ou notebook) para estudantes vulneráveis e que não possuísem condições materiais e financeiras adequadas para o acompanhamento das aulas online.

Um grande desafio foi posto em relação a “formação humana” durante o ERE, e para esta afirmação citamos Frigotto (2021) que, em palestra realizada pelo IFRN, sustenta a relevância dos IFs para um novo conceito de sustentabilidade local, regional e nacional, está na universalização da cultura e da educação.

Reflexos socioeconômicos, pedagógicos e emocionais da Pandemia

Vivemos em um dos países com mais contradições e desigualdades sociais do mundo. Com a pandemia, houve um agravamento da questão social e suas mazelas. Medidas emergenciais foram tomadas pelo Governo, a curto prazo, para tentar minimizar os efeitos econômicos da pandemia. Governadores e Prefeitos também propuseram diferentes ações diante da conjuntura provocada pelo Covid-19. Ainda que realizadas as tentativas para combater a crise econômica, a necropolítica potencializada pelo Governo Federal aliada a precarização dos serviços públicos, não foram suficientes para conter o seu agravamento.

Segundos resultados da Pesquisa Pulso Empresa de 2021, 1,3 milhão de empresas fecharam (temporária ou definitivamente) até a primeira quinzena de junho, dessas, 522,6 mil (40%) foram devido aos impactos das medidas adotadas para conter a propagação do vírus. A taxa de desemprego no país é de 13,7 milhões de brasileiros, ou seja 13,2% da população, no trimestre encerrado de 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Enquanto a taxa de insegurança alimentar corresponde a 116,8 milhões de pessoas, segundo o relatório da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN).

A pandemia intensificou também a violência doméstica no país, tanto para mulheres quanto para as crianças. Uma pesquisa da Áreas de Estudos Técnicos e Saúde da Confederação Nacional de Municípios (CNM) constatou eu

houve um aumento de 20,3% de violência contra as mulheres e 11,3% contra crianças e adolescentes, nesse período de pandemia.

Sobre os impactos pedagógicos da pandemia, sabemos que os mais jovens foram os mais afetados. Torna-se relevante destacar que, a história da Educação no país é marcada por inúmeras desigualdades sociais, bem como pela falta de investimento. A pandemia agravou esse quadro e escancarou ainda mais as desigualdades existentes, deixando muitos alunos sem aulas por não terem condições mínimas de acompanhar as aulas online e escolas sem condições de se adequarem às normas sanitárias.

Em relação aos reflexos emocionais da pandemia percebemos que o isolamento social e as mudanças de hábito repentinas na vida das pessoas como medidas de prevenção ao coronavírus, desencadeou e/ou agravou problemas emocionais na vida de muitos, em especial das crianças e adolescentes. Os casos de depressão, ansiedade, irritabilidade, alterações no humor, angústia e conflitos familiares eclodiram, principalmente entre os mais jovens.

Um estudo a nível global com mais de 80 mil participantes na faixa etária de 4 a 17 anos comprovou que os casos de depressão e ansiedade dobraram na pandemia. A saúde mental dos jovens já estava em declínio, porém se acentuou. Vários fatores colaboraram para isso: fechamento das escolas, ensino remoto, falta de socialização, instabilidade, dificuldades financeiras, dentre outros. Os dados foram publicados pela revista médica JAMA Pediatrics (JAMA PEDIATRICS, 2021).

Atuação da Equipe multidisciplinar na Educação

Acreditamos que a atuação da equipe multidisciplinar na Instituição de Ensino muito agrega na formação integral dos estudantes contribuindo também para o acesso e a permanência dos mesmos no contexto escolar, oportunizan-

do um ambiente mais saudável e melhor qualidade do ensino. A equipe deve atender de forma mais cuidadosa e individualizada, através de um acolhimento humanizado.

... a atuação de uma equipe multidisciplinar irá contribuir muito com as políticas públicas, a escola no âmbito das quais os diferentes saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes a respeito das questões apresentadas. (SANTORO, pág. 9)

É importante ter em mente que a escola é um espaço diverso que reflete as várias facetas da questão social: violência doméstica, desemprego, fome, condições precárias de moradia, dentre outros. Diante dessa realidade, a equipe multidisciplinar, respeitando as peculiaridades de cada profissional, buscará estratégias de enfrentamento da situação ou mesmo minimizar os conflitos existentes. A atuação da Equipe Multiprofissional, composta por profissionais com formação e qualificação específicas para atender situações oriundas de problemas pessoais, sociais e psicológicos, é essencial para o pleno desenvolvimento escolar.

Produto educacional

De acordo com o Documento de Área 46 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³ (2019), o produto educacional é o resultado de um processo criativo desenvolvido para responder um problema concretizar ações no contexto de prática profissional. Os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores cujas pesquisas possam contribuir para qualificar o ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 2019).

O curso de capacitação “O trabalho multidisciplinar na Educação no

³ A CAPES é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2019).

Contexto Pandêmico”, em parceria com a Escola de Formação Perspectiva Crítica⁴, é fruto desta pesquisa e produto educacional apresentado para obtenção do título de mestrado. A programação do curso foi pensada a partir da análise das narrativas e dos dados obtidos com a pesquisa, buscando aprimorar a atuação profissional para que os profissionais possam atender melhor as demandas dos estudantes, além de divulgar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo do curso foi promover reflexões e diálogos com profissionais da educação sobre os reflexos da pandemia do coronavírus na vida de jovens, nos aspectos socioeconômicos, pedagógicos e emocionais e, a necessidade de uma articulação de profissionais especializados e de políticas públicas efetivas que foquem principalmente nos adolescentes, para garantir uma vida escolar com dignidade.

O curso de capacitação foi dividido em quatro módulos: A Educação Profissional e seu compromisso com a Transformação; Políticas Públicas, Questão Social e Pandemia; Repensando a atuação Profissional no Contexto Pandêmico; e Pandemia, Ensino Remoto e Formação Integral. As aulas aconteceram de forma remota, contando com uma carga horária de 40 horas, sendo divididas em aulas síncronas e materiais de estudo disponibilizados em plataforma digital para que os participantes pudessem complementar o que estava sendo apreendido.

4 A Escola de Formação Perspectiva Crítica foi criada em 2021, com a finalidade de construir espaços de aprimoramento intelectual para profissionais do Serviço social. Durante os últimos anos a escola organizou cursos preparatórios para concursos, oficinas de capacitação, palestras, minicursos e outros, que visam o aprimoramento profissional (DAVI, 2022).

Figura 2 – Programação do curso

PROGRAMAÇÃO	
MÓDULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO	MÓDULO III: REPENSANDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO
01 de março Ana Kelly Arantes - <i>Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da Rede Federal.</i> Ana Kelly Arantes - <i>Assistência estudantil: contando uma história em movimento.</i>	27 de março Thaís Seixas Peixoto de Carvalho - <i>Condições éticas e técnicas para atuação dos profissionais da equipe multidisciplinar.</i>
06 de março Ronan Daré Tocafundo - <i>Ensino remoto e metodologia ativa.</i>	29 de março Ana Flávia Melillo - <i>Os reflexos da pandemia na vida dos estudantes do IFMG campus Conselheiro Lafaite: buscando estratégias de intervenção para superação e reparação dos danos causados na prática de saberes.</i>
10 de março Sintia Soares Helpe - <i>A extensão no IFMG campus Conselheiro Lafaite.</i>	Márcia Adriana de Souza Verona - <i>Reflexões sobre o Processo de Ensino Aprendizagem no contexto pandêmico.</i> Patrícia Dias de Castro - <i>Reflexões sobre Saúde mental e Pandemia.</i>
MÓDULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS, QUESTÃO SOCIAL E PANDEMIA	MÓDULO IV: PANDEMIA, ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO INTEGRAL
13 de março Eldessandra Santos da Costa - <i>Estratégias para acolhimento de adolescentes no período pandêmico.</i>	03 de abril Meirelaine Marques Gasparone - <i>A formação integral nos Institutos Federais e sua perspectiva humanizadora.</i>
15 de março Helena Mara Dias Pedro - <i>Adolescência e pandemia: rebatimentos sobre as demandas profissionais no bojo da contemporaneidade.</i> Aline Marques - <i>Como estudar e manter o aprendizado no Ensino Remoto.</i>	Ana Kelly Arantes - <i>Formação técnica x formação para cidadania: uma análise realizada no IFMG Campus Bambul.</i> Solange Rodrigues - <i>A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a formação integral.</i>
16 de março Viviane Gonçalves Curto e ex-estudantes do Campus Conselheiro Lafaite - <i>O silenciamento do jovem na Pandemia.</i> Helena Mara Dias Pedro - <i>Pandemia, capitalismo e desdobramentos na educação básica.</i>	04 de abril Thaís Seixas Peixoto de Carvalho - <i>Reflexões sobre o trabalho social com famílias.</i> Leonardo David Rosa Reis - <i>Familismo e trabalho social com famílias.</i>
22 de março Ney Luiz Teixeira de Almeida - <i>Estado, educação e questão social.</i> Ney Luiz Teixeira de Almeida - <i>Trabalho dos assistentes sociais em tempos de pandemia: desafios e resistências.</i>	

Fonte: Acervo pessoal do aluno (2023).

Participaram do curso aproximadamente 131 profissionais (assistentes sociais, psicólogas, pedagogas e estudantes), de redes públicas e privadas, de 18 estados do país. De acordo com avaliação final realizada, a maioria dos participantes considera que o nível de aprendizado adquirido no curso superou suas expectativas. Todos foram unânimes em responder que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso poderão ser aplicados a sua prática profissional e que indicariam o curso a outros profissionais.

Resultados e Discussão

Os questionários estruturados foram respondidos pela assistente social, pedagoga, psicóloga, três docentes e um (a) ex-aluno (a). Os demais procurados não nos responderam. Os formulários online foram respondidos por 35 ex-alunos.

Alguns dados alcançados com a pesquisa: Durante a pandemia, 88% dos respondentes do formulário online tiveram contato basicamente com as pessoas que residiam na mesma casa. Muitos deixaram de fazer atividades de lazer e ir à casa de amigos e/ou familiares. Eles pouco se socializaram, o que reforça a fala da profissional da equipe multidisciplinar respondente do questionário “a maior dificuldade dos alunos do integrado foi perder a rotina escolar e a interação social que essa apresenta na vida dos adolescentes” (PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 1, informação verbal).

Para 66% o desempenho com as novas tecnologias foi satisfatório. Muitos já usavam equipamentos eletrônicos e com a pandemia o uso intensificou.

87% tem preferência pela aula presencial e apenas 26% consideram que tiveram uma boa adaptação ao ensino remoto. 51% consideram o tempo estipulado para as aulas síncronas não foram suficientes para um bom aprendizado e 60% que o rendimento acadêmico foi bem prejudicado, apesar de não ter havido prejuízo nas notas. O ex-aluno respondente relatou que “as notas foram até melhores, pois com a realização das atividades online foi mais fácil a realização de trabalhos em grupo”.

Questionados sobre a maior preocupação em relação aos estudos (fatores escolares), responderam: falta de concentração, adaptação ao ensino remoto e didática do professor. Já em relação aos estudos (organização familiar): falta de organização do tempo, ausência de ambiente adequado para os estudos e o fato de estarem contribuindo para a realização das tarefas domésticas.

Sobre os impactos na organização familiar as respostas foram: não houve alterações, saúde mental e/ou física dos pais e casos de covid-19 na família. Em relação a convivência familiar os relatos foram: conflitos e estresses, apenas 3% disse que a convivência melhorou.

Em relação a sociedade, o que mais preocupa é o cenário político do país,

as desigualdades sociais, os efeitos pós-pandemia e a fome. É importante destacar que 63% dos respondentes já foram vacinados com a 2ª dose da vacina de Covid-19 e 34% com a dose de reforço.

Como auto avaliação, eles relataram suas maiores preocupações: baixa produtividade, problemas emocionais, escolha profissional, dentre outros. Um fator preocupante, é que 6% demonstraram ter pensamento suicida.

Os sintomas mais presentes nesses jovens durante a pandemia foram: tristeza, irritação, insônia, crises de choro, excessos de sono, medo ou angústia. Eles acreditam que as causas dos seus problemas estejam ligada ao: acúmulo de tarefas, menor convívio com familiares e amigos, solidão e dificuldades financeiras. Vale destacar que, as dificuldades financeiras e diminuição da renda impactaram de forma negativa a vida econômica de 40% dos ex-alunos e suas famílias.

Desses estudantes que responderam o formulário, 29% recebiam algum tipo de auxílio, bolsa permanência e/ou inclusão digital.

Apenas 26% dos respondentes chegaram a procurar ajuda profissional para tratar da sua saúde mental, 17% acreditam precisar de ajuda, porém não procuraram. Dentre os que procuraram, 17% foi diagnosticado com alguma doença como ansiedade, depressão, síndrome do pânico ou fobia social, a maioria segue fazendo algum tipo de tratamento.

Em relação a volta das aulas, a maioria desejava o retorno, porém acreditam que terão defasagem no aprendizado e dificuldade de fazer novos amigos.

De acordo com a resposta dada no questionário pela profissional da equipe multidisciplinar...

...foram muitos os desafios na retomada das aulas presenciais, alunos muito ansiosos, deprimidos, muitos relatos de violência física e sexual, problemas de interação social. Os professores também retornaram muito

abalados, precisando de suporte. Foram realizadas reuniões com a o para solicitar apoio aos docentes ((PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 2, informação verbal).

Durante o isolamento 96% dos jovens fizeram muito uso das redes sociais, em especial Instagram e WhatsApp. A maioria considera que, apesar das redes sociais proporcionarem um grande acesso às informações, ela pode trazer perda de concentração e tempo.

A análise dos dados obtidos reforça a importância da presença da equipe multidisciplinar no ambiente escolar e uma atuação que busque um atendimento mais cuidadoso e individualizado, através de um acolhimento mais humanizado. Os reflexos da pandemia na vida dos nossos estudantes resultaram em sujeitos mais ansiosos, inquietos e com maior dificuldade de concentração. As dificuldades financeiras e diminuição da renda impactaram de forma negativa a vida econômica de grande parte dos ex-alunos e suas famílias.

Precisamos compreender melhor as demandas dos nossos estudantes e ouvi-los com mais atenção para de fato intervirmos de forma positiva na qualidade de vida dos mesmos e consequentemente na melhoria do processo ensino aprendizagem.

Vamos expor aqui alguns pontos importantes que precisam ser considerados nas práxis, a partir dos dados coletados na pesquisa e nos demais conhecimentos adquiridos com a realização deste trabalho:

- Urgência na inserção de assistentes sociais e psicólogas em todos os campus dos institutos/escolas, em acordo com a Lei 13.935/2019;
- Maior investimento na educação, em todos os níveis e em especial no Programa de Assistência Estudantil;
- Criação de uma Política de Assistência Estudantil a nível nacional, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação, e desenvolvimento de ações que promovam atenção à saúde (física e mental); in-

clusão digital; cultura; esporte e apoio pedagógico, em especial aos estudantes com necessidades especiais específicas.

- Maior articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Oferta de um ambiente de escuta e diálogo para os estudantes;
- Atendimento mais humanizado e acolhedor tanto para os estudantes quanto para seus familiares;
- Fortalecer a função protetiva da família, conhecendo suas demandas e buscando a garantia dos seus direitos;
- Buscar estratégias para trazer as famílias para perto da escola;
- Promoção de espaços de debates onde os estudantes possam participar das decisões democraticamente;
- Orientação aos estudantes quanto a rotina escolar e planejamento do tempo;
- Realização de projetos que trabalhem temas interdisciplinares;
- Maior articulação da equipe multidisciplinar, respeitando as competências profissionais de cada um;
- Capacitação e formação permanente dos profissionais da educação;
- Necessidade de aulas mais dinâmicas, reflexivas e ativas;
- Tornar a escola um espaço de libertação e emancipação humana;
- Promover a cultura da paz dentro do ambiente escolar;
- Buscar a harmonia do clima escolar, a fim de se pensar na saúde mental de estudantes e trabalhadores da educação;
- Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem em parceria com os docentes;
- Adaptação das práticas tradicionais às novas tecnologias.

Conclusão

Enfim, os dados levantados corroboram com as hipóteses apresentadas no início deste trabalho, as transformações causadas com a pandemia do coronavírus resultaram numa reorganização da vida em todos os aspectos. A escola precisou se reinventar e a solução foi a implantação do ensino remoto emergencial para atender ao imediatismo.

No entanto, com o retorno do ensino presencial é necessário refletir sobre os impactos da pandemia na vida dos nossos estudantes e repensar as intervenções da equipe multidisciplinar. Esta articulação deve priorizar a permanência dos estudantes no contexto escolar, propondo uma vivência saudável e com bem-estar, através de uma ação em conjunto que envolva: programas de auxílio financeiro, acolhimento sócio emocional e adaptações no processo de ensino aprendizagem.

A escola é um espaço que reproduz todas as mazelas da sociedade, sendo assim ela necessita de profissionais capacitados para atender as demandas dos estudantes, garantindo um espaço escolar saudável e adequado para todos. O curso de capacitação proposto como produto desta pesquisa contribuiu significativamente para que possamos disponibilizar este atendimento mais humanizado e efetivo.

Em suma, as transformações causadas pela pandemia resultaram numa reorganização da vida em todos os aspectos. Os estudantes retornaram mais ansiosos e dispersos, sendo necessário um olhar mais cuidadoso, atento e que transcenda o processo de ensino-aprendizagem. É essencial analisar toda a conjuntura, as dificuldades impostas pelo momento e quais as alternativas e formas de superação encontradas para melhorar a vida e as relações sociais. Precisamos observar de fato, as necessidades dos sujeitos e aprender a lidar com eles nas suas próprias condições. A escola precisa ser um espaço de libertação, emancipação e socialização.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

_____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área 46**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

_____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **História e missão**. 2013-2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 19 de agosto de 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas: Desemprego e Renda Média**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em 29 de outubro de 2021.

_____. _____. **Indicadores de empresas**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pulso-empresa/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

_____. **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. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 14 de setembro de 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Áreas de Estudos Técnicos e Saúde. **Pesquisa CNM – Covid-19**. Brasília: Edição 21 – de 09 a 12/08. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio_pesquisa_Relampago_Ed_21.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **As mudanças políticas, econômicas e sociais das duas primeiras décadas do século XXI**: implicações para os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Palestra realizada dia 16 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKggNaN6Zw8&t=2981s>. Acesso 22 de junho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. UERJ. RJ: 2018. 320 p.

INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS (IFMG). **Sobre o IFMG**. Disponível em <https://www.ifmg.edu.br/portal/home>. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENZONI, Ionice. **Lula sanciona lei dos institutos**. Atualizado em: 14 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/11894-sp-189315271>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

MADIGAN et. al. **Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19**. Jama Pediatrics: Publicado em 9 de agosto de 2021. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2782796>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

ORNELL et al. **The next pandemic**: impact of COVID-19 in mental health-care assistance in a nationwide epidemiological study. Publicado: 02 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X\(21\)00057-0/fulltext#seccesectitle0001](https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(21)00057-0/fulltext#seccesectitle0001). Acesso em: 04 de setembro de 2021.

REDE PENSSAN. **Em meio à pandemia da covid-19, o brasil vive um pico epidêmico da fome**: 19 milhões de brasileiros enfrentam a fome no seu dia a dia. Projeto VigiSAN: 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

SANTORO, Jackcelaine Maestro Rosa. **A importância de uma equipe multidisciplinar, no acompanhamento das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, na “Escola Estadual 31 de março”**. Disponível em: <http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/76385841120.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

CAPÍTULO 11

A ESCOLA COMO BASE DA REDE DE PROTEÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O SERVIÇO SOCIAL E A VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO

Alaine M. Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-B

Introdução

A escola através de ações em conjunto com a rede de proteção e familiares promove ações que visam fortalecer a tomada de consciência, prevenção, orientação e intervenção quanto a realidade na qual crianças e adolescentes estão inseridas. Muitas vezes, essa realidade envolve vulnerabilidades diversas, e, dentre elas a violência em suas variadas facetas; emocional, psicológica, física, sexual e etc. A escola é, para uma quantidade considerável de crianças e adolescentes, o primeiro e ou único contato próximo com outros adultos além dos familiares, então a escola é onde crianças e adolescentes passam a reconhe-

cer e tipificar algumas situações vividas e identifica-las como algo que não é correto, natural e sadio, por exemplo violências intrafamiliares que possam ter sido incluídas em suas rotinas desde muito cedo e se tornado comum naquele núcleo familiar e comunitário. Quando a rede de apoio tem boa comunicação entre si, com a escola e com a comunidade as possibilidades de melhor e mais ampla efetivação da proteção social e efetivação das políticas públicas disponíveis para o corpo discente passam a ser mais eficazes. A participação destes diversos atores na educação torna a compreensão do que é a escola, sendo bem mais abrangente e muito mais além do que apenas um ambiente institucional, fazendo assim com que as relações ali estabelecidas e que envolvam múltiplos sujeitos que vivenciam diversas experiências de encontros e desencontros de maneira dialética, neste cenário vínculos são formados e construídos fortalecendo o papel da escola como espaço de promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Através de reuniões, formação continuada dos profissionais, atividades direcionadas às famílias e à comunidade, convites para que participem das discussões e elaboração acerca do projeto pedagógico, desenvolvimento de ações para a rede de apoio são exemplos de intervenções possíveis que visam a autonomia e a prevenção de riscos a partir da escola, preconizando a emancipação dos sujeitos e visando se pautar em um direcionamento social amplo em busca de desenvolvimento individual e coletivo,

“Pensar a educação como dimensão da vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. (CFESS).”

A partir deste contexto está inserido o trabalho e a intervenção do assistente social se pautando em práticas que visam a garantia dos direitos pertinentes a infância e a adolescência através de políticas públicas e no Brasil foram

inspiradas na declaração dos direitos da criança, que teve sua aprovação em 1959 pela assembleia geral da ONU, alguns dos direitos por ela dispostos são: acesso a alimentos saudáveis, educação, igualdade, assistência médica, proteção dentre outros. A nível nacional o cenário possibilitou que fosse promulgada a constituição federal de 1988, que teve como destaque a participação dos movimentos sociais, sendo então reconhecida como constituição cidadã que traz em seu artigo 208 a seguinte redação;

”O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.³ (BRASIL, 1988, p. 121).”

A organização e execução da educação em seus diversos níveis cabe ao Estado nas suas 03 esferas; federal, estadual e municipal, independente de ser publica ou particular a escola hoje é atravessada por uma serie de fenômenos que vão muito além dos aspectos sociológicos debatidos nas academias e um destes fenômenos é a violência, que se apresenta em diversas formas sendo consequência e causa de variados fenômenos sociais que afetam diretamente e principalmente crianças e adolescentes. Embora a violência e a forma com a qual vem se apresentando não seja inédita e muito menos seja estranha ao homem e a sociedade o que nos chama a atenção é sua complexidade, intensidade e capilaridade, sobretudo, com o uso das internet, e, principalmente, das redes sociais. O alcance e as novas formulações de apresentação trazem a violência pra dentro da escola de forma mais cravejada, embora os resultados sejam ex-

plícitos, suas expressões de ação nem sempre o são, o que necessita da atuação e intervenção de profissionais que trabalham nos aspectos psicossociais como psicólogos e assistentes sociais. A inserção destes profissionais na educação não é algo recente, mas é novo quando se trata de educação básica esse campo de trabalho tem tido lenta e escassa inserção em todo o País, não por falta de profissionais que pesquisam, escrevem e se interessam verdadeiramente neste nicho, mas a questão é o que permeia a contenção de gastos nas esferas governamentais e isso faz com que a inserção se dê quase que por atitudes pontuais em alguns Municípios e Estados. E ainda assim, quando há a colocação dos profissionais na educação, não raro, estes atuam nas secretarias de educação tendo dois e até mesmo um profissional para todas as escolas daquele Município, o que permite apenas uma atuação assemelhada a uma consultoria do que mesmo a possibilidade de uma atuação e intervenção efetivas que são próprias da profissão. Este trabalho visa analisar a intervenção do assistente social na educação escolar tendo como locais de trabalho a escola pública da educação básica e o centro desta análise se dá quanto a garantia dos direitos das crianças e adolescentes enquanto alunos e indivíduos membros de uma comunidade escolar na qual tanto interferem quanto são pelo ambientes afetados.

Revisão de Literatura

Os conceitos comumente apresentados sobre infância e adolescência não são únicos e muito menos estáticos, estão sujeitos a classe social em que estão inseridos, a cultura que tem acesso não apenas em seu núcleo familiar, mas que está em seu entorno enquanto sociedade, portanto, não há infância e adolescência, mas sim infâncias e adolescências. O assistente social quando inserido na educação atua não somente no que é concernente a escola, muito pelo contrário, pois a realidade na qual o aluno está inserido fora da escola; classe social,

cultura da comunidade, organização familiar, afetam diretamente a comunidade escolar como um todo e os alunos como indivíduos. O Estatuto da criança e do adolescente garante proteção integral, o que fica claro sem eu Art. 4º;

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária (p. 9).

Uma das formas de proteção é a inserção dessas crianças e adolescentes na escola, e não só garantindo o ingresso, mas também a permanência e para que isso aconteça é necessário a integração da família, escola e comunidade. Por ser um público vulnerável as políticas públicas precisam abranger a proteção de direitos visando uma política de educação libertadora e a escola como um ente que representa o Estado precisa prover a prevenção da violação de direitos e prover alimentação, transporte, ambiente livre de preconceito e discriminação, e realizando um trabalho interligado com a rede de proteção; articulação com Unidade Básica de Saúde- UBS, com os Centros de Referencias da Assistência Social- CRAS e demais equipamentos disponíveis no território. Trabalhar para que a rede converse para que os profissionais trabalhem em conjunto como equipes multiprofissionais visando a qualidade do ensino aprendizagem e é garantido na lei Nº 13.395 de 2019 que versa,

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

O trabalho do assistente social na educação básica é primordial para que se possa dialogar com as demais políticas públicas para juntas atuarem para um pleno desenvolvimento integral da criança e do adolescente, trabalhando numa perspectiva de mudança de cultura e com a interação escola, família e a comunidade em seu entorno. Visando garantir que este desenvolvimento seja saudável a partir de cada contexto que é a realidade individual de cada aluno;

A contribuição do serviço social consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais atingem o campo educacional no atual contexto, tais como; evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco, etc. Estas constituem-se questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (educadores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros) pela família e dirigentes governamentais, possibilitando consequentemente uma ação mais efetiva. (CFESS, 2001)

Entre os objetivos do assistente social na educação básica deve estar a buscar pela autonomia e a emancipação dos sujeitos sociais e indivíduos que são singulares e atuar de forma bem diferente ao que preconiza a perspectiva positivista para a educação que pensa em uma educação encapsulada, moldada, regular e que vai de encontro com a realidade. A política de educação se encontra em constante tencionamento com processos antagônicos onde há disputas entre o Estado e sua natureza burguesa e a sua perspectiva como garantidor dos direitos, e é neste cenário que o assistente social atua na busca para assegurar os direitos que em tese são garantidos por lei, mas que na prática a reprodução das desigualdades sociais reflete diretamente a vida dos alunos trazendo inúmeras consequências.

Metodologia

Este trabalho se deu por meio de revisão bibliográfica que surgiu da necessidade de coletar, analisar e compreender dados acerca da pesquisa pretendida. O principal objetivo desta metodologia é colocar o pesquisador em contato

com pesquisas e estudos realizados na área a que se pretende estudar. A pesquisa qualitativa foi a que melhor se encaixou no perfil de estudo a ser realizado. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Durante o desenvolvimento do trabalho foi possível verificar que são diversos os entraves que dificultam a efetivação da **educação em sua perspectiva de trabalho em conjunto com a rede**, desde uma maior necessidade de capacitação dos profissionais da área até os percalços vividos e as famílias dos alunos se entrelaçam ambos os atores em momentos que, não raro, são conflituosos acerca do que deveria estar sendo ofertado e o que realmente é ofertado por meio de programas e políticas públicas no espaço escolar.

Resultados e Discussão

Para a garantia integral de direitos a partir da perspectiva que crianças e adolescentes são seres ainda em desenvolvimento e não são adultos em miniaturas como se acreditava no passado, passou-se então a buscar a efetivação deste reconhecimento para garantir políticas públicas específicas, o acesso a elas se dão também por meio de leis como a Lei Nº 8.069/1990, que é amplamente conhecida como ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente. A rede de proteção na qual a escola está inserida, é um conjunto de instituições, setores e serviços que trabalham de maneira articulada visando a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Sempre que há suspeita de violação de direitos a rede precisa ser acionada para que os direitos possam ser restituídos, e nos casos

onde a violação se deu justamente pela ausência destes direitos, então é o caso de garantir a efetivação dos mesmos por meios de políticas públicas.

Quando a rede funciona em conjunto podemos buscar a aplicação da proteção integral e para isso é necessário ter clareza sobre quais são os serviços ofertados, e quem são os profissionais envolvidos além das instituições que a integram. Embora as demandas na educação básica surjam, naturalmente, na escola a solução para estes problemas ao muito além dela, como é preconizado pelo ECA, o Conselho Tutelar atua na garantia da proteção das crianças e adolescentes sendo, geralmente, um dos primeiros serviços a serem acionados quando há violação de direitos como preconiza o Art. 13 do ECA. Também os Centros de Referência Social – CRAS se articulam e dialogam com as escolas para que os projetos de formação e permanência de vínculos afetivos sejam mantidos ou venham a existir de maneira saudável entre as crianças e os adolescentes, suas famílias e a comunidade;

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar.

Quando há, por exemplo, gravidez na adolescência, ou seja, gravidez precoce e, possivelmente originada por alguma violência, seja ela de maneira diretamente agressiva ou por meios mais sutis a escola se articula juntamente com a área da saúde e da assistência social, além do acompanhamento realizado pelo conselho tutelar a depender da especificidade da situação e juntos intervêm e

atuam de maneira a acolher e apoiar na medida do possível para que essa adolescente tenha o máximo de cuidado possível e o mínimo de danos decorrentes da situação e que historicamente é uma das principais causas de evasão escolar entre as meninas. Os serviços da rede quando se articulam devem trabalhar de maneira a se complementarem. A notificação realizada no âmbito escolar para outros entes da rede tem como principal objetivo proteger a criança e o adolescente para que a partir desta situação possam reconstruir a rotina de maneira saudável apesar da situação que tenham vivenciado.

Considerações Finais

De quem e para quem é o nosso futuro?!

A escola nem de longe se encontra com a possibilidade e ou tem intenção de investigar qualquer que seja a situação, porém, é na escola que surgem as demandas para dali irem para os demais serviços da rede. Embora estejamos avançando ainda temos um longo caminho pela frente para ofertarmos um rede que atue amplamente e mesmo preventivamente nas situações do dia a dia. A legislação vem avançando no que trata de proteção do ponto de vista legal, temos um pouco recentemente a **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**, popularmente conhecida como Lei menino Bernardo que altera o ECA visando maior garantia de proteção a citar;

Art. 1º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B e 70-A:

“Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe; ou

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.”

“Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;

V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.”

É importante que conheçamos as leis disponíveis em todos os âmbitos e as instituições que fazem parte da rede e mais ainda quais serviços são ofertados, para que possamos através de nossa atuação assegurar com absoluta prioridade os direitos das crianças e adolescentes numa perspectiva de cuidado e proteção. Devemos construir em conjunto os encaminhamentos, as intervenções e atendimentos visando a superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontram alguns alunos em determinado momento, quer seja advindo da violação de direitos por parte de outros ou por vulnerabilidades em que estejam inseridos socialmente.

O fortalecimento de vínculos com os membros da família, com a sociedade é uma das perspectivas de trabalho que ocorrem nos CRAS, mas isto não im-

pede que estratégias de atendimentos na escola também possam ter como viés esta perspectiva. O importante é que não haja omissão por parte de nenhum dos equipamentos, e que a sociedade como todo se reconheça como membro desta rede e passe atuar na proteção e apoio para o desenvolvimento e emancipação através de garantia integral de direitos.

A escola não é, e nem pretende ser, a instituição que elucida todos os problemas da comunidade e seu entrono, mas é inegável que por seu peculiar posicionamento social, ocupa lugar ímpar e central da garantia de direitos e da proteção social das crianças e adolescentes, que antes de serem indivíduos atuantes em outros espaços são alunos, membros da comunidade escolar e estão ali para se tornarem cidadãos com direitos e deveres, sendo o assistente social o profissional que, neste espaço, visa assegurar que cresçam e se desenvolvam plenamente buscando autonomia e emancipação plenas sendo assistidos pelas políticas públicas que lhes são disponibilizadas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; 1990.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 58, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008. Acesso em: 03 de Maio. 2023.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca, [s. l.], 1994.

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Emmanuella Aparecida Miranda

Rita de Cássia Pereira Farias

Késia Silva Tosta

Carolina Caldeira Valente

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-C

Introdução

É no bojo das contradições inerentes ao sistema capitalista que iniciamos o debate sobre o papel da educação enquanto política pública que, como arena de luta, reflete os avanços e recuos das forças em colisão. Mais que uma forma de materializar o Estado em ação, as políticas públicas apresentam e se apresentam como mecanismos de intervenção social, quer sejam como garantidoras dos interesses da elite burguesa, quer seja como conquistas sociais da classe trabalhadora. Contudo, antes de abordarmos os desdobramentos desses instrumentos, precisamos, antes, questionar o que é o Estado e como ele se constitui como um ente de poder.

Na atual conjuntura, muito se fala da necessária “presença” de um Estado forte, capaz de promover ordem, progresso e bem estar. Não obstante, os

discursos inflamados, que apelam para o sentido de amor à pátria ou verdejam a democracia, requerem maior observância sobre o modo de ser deste ente, quem dele participa e quem dele se beneficia. Afinal, o que é o Estado, quem o compõe? Qual sua finalidade?

De acordo com Priori (2021), trata-se de “uma das ideias fundamentais da política contemporânea. Não é simples traçar o histórico de sua formação, mas um momento-chave dessa linha do tempo foi a formação dos Estados modernos a partir do século XV na Europa” (p.25). Uma corrente teórica muito difundida para especular sua origem, sentido de existência, parte da leitura do contratualismo.

Ao retomarmos as teorias contratualistas¹, recuperamos em Thomas Hobbes (1588-1679) o ideal de um necessário Estado que seja capaz de se impor sobre as paixões humanas que, sem tal intervenção, estaria fadada a um estado permanente de guerra. Para Hobbes a forma de se garantir que cada indivíduo possa viver em paz se faz a partir de uma pactuação entre os próprios homens, na qual entregam seus direitos de liberdade ao poder instituído, para que o Estado, para este possa, em condições absolutas, resguardar a vida coletiva. Estaria aí a concepção de um Estado forte? John Locke (1632-1704), por sua vez, considera o governo uma estratégia social para frear a natureza humana ao mesmo tempo que garante o direito natural à vida, à liberdade e à propriedade. Portanto, não se trata de um Estado absolutista, porém dotado de força suficiente para manter o equilíbrio da vida em sociedade. Para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) o Estado seria a forma de governo necessária à organização da vida em sociedade, uma vez que esta seria o motivo das desavenças humanas – uma vez que a formação antinatural em sociedade seria a razão pela qual os homens se chocariam em seus desejos -. Seria o Estado um mal necessário?

¹ Algumas conceituações básicas de Estado são apresentadas no livro “Política Social: temas & questões” de Potyara A. P. Pereira (2011).

De acordo com Pereira (2011) “o conceito de Estado é amplo e complexo, existindo considerável discordância sobre sua caracterização” (142), além disso, “é um fenômeno histórico e relacional” (144). Justamente por isso não se pode condensá-lo a uma leitura abstrata e linear ou mesmo concebê-lo romanticamente, ajustado ao bem comum, tão pouco reduzi-lo ao formato servil a uma classe. O Estado, para a autora, é transpassado pelo contexto histórico, geográfico e social, apresentando vertentes conforme as forças que o disputam e/ou que nele se encampam.

Se para Marx o Estado é restrito enquanto “comitê executivo da burguesia²”, portanto coercitivo; para Gramsci, em uma visão mais otimista, é uma esfera que comporta a coerção e a sociedade civil, daí “ampliado³”. Ou seja, tratam-se de posições que retratam os avanços político e sociais de cada época, permanecendo unas em reconhecer a burguesia como força dominante a ser combatida na luta de classes. De fato, a compreensão do sentido de ser e do papel do Estado repercute pensamentos políticos de cada época, encontrando nas proposições críticas sua materialização enquanto criação da sociedade.

Na verdade ele é uma instituição constituída e dividida por interesses diversos, tendo como principal tarefa administrar esses interesses, mas sem neutralidade. [...] Assim, o poder do Estado representa a força concentrada e organizada da sociedade, com vista a regulá-la em seu conjunto. Sendo assim, o Estado, apesar de possuir autonomia relativa, em relação à sociedade e à classe social com o qual mantém maior compromisso e identificação, tem que se relacionar com todas as classes sociais para se legitimar e fortalecer a sua base material de sustentação. Além disso, não se pode esquecer que ele é criatura da sociedade, pois é esta que o engendra e o mantém, e não o contrário (PEREIRA, p.147, 2011).

Por este percurso, poderíamos afirmar que as políticas públicas - e neste ínterim, a política de educação -, seriam formas de prover o bem estar social?

2 “Manifesto do Partido Comunista” (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels.

3 “Podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, p. 21, 2001).

capital e trabalho: quem produz quem?

Com o fim do antigo regime, fortalece-se o capitalismo como padrão modular de produção e acumulação de riquezas. Marx (2016) ao se debruçar sobre o funcionamento da sociedade capitalista desvela todo o sistema de produção de riquezas a partir da apropriação dos meios de produção e expropriação da força-de-trabalho. Nestes termos, confirma: “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em “imensa acumulação de mercadorias”, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza” (p. 57). De acordo com Marx (2016) a circulação das mercadorias mascara o próprio trabalho que a produz. Daí os homens se tornarem coisas na relação de troca e, nesse estado, se alienarem de seus feitos e do grau da exploração que lhes é infligida (quicá dos direitos que lhes são devidos). Em suma, o capitalismo é o mais formidável sistema humano criado para extrair dos humanos o trabalho necessário para acumulação de riquezas por quem detém a matéria e os instrumentos para transformá-la.

Os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isso sem o saber. O valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social (MARX, p. 95-96, 202016).

A partir desse sistema altamente excludente se produzem e reproduzem as relações entre os que detém o domínio dos meios de produção e os que se valem da força de trabalho como única alternativa de sobrevivência. É inerente ao capital a desigualdade humana e social, assim como a permanente condição de opressão, ora diluída por um conjunto complexo de ideias que lhe dá vigor, ora pela ordem da coerção. A partir do controle do trabalhador, mercantiliza-se o trabalho. Deste cenário surgem o pauperismo e uma série de mazelas que

requerem, por parte do Estado, a dosagem mínima necessária de intervenção - quer seja para garantir a subsistência humana (e garantir a energia propulsora do sistema capitalista); quer seja para conter possíveis movimentos de insurreição à ordem burguesa (conservação de poder de quem está no poder).

Retomando a questão histórica, a nível mundial apresenta-se a Revolução Francesa (1789) como marco do fim dos privilégios da aristocracia absolutista e, anacronicamente, no Brasil o que Florestan Fernandes (2020) apresentou como “Revolução Burguesa”.

Na verdade, assim como não tivemos um “feudalismo”, também não tivemos o “burgo” característico do mundo medieval. Apesar da existência e da longa duração forçada das corporações de ofícios, não conhecemos o “burguês” da fase em que não se diferenciava o mestre do artesão senão nas relações deles entre si – o “burguês” como típico morador do “burgo”. O burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante [...]. Pela própria dinâmica da economia colonial, as duas florações do “burguês” permaneceram sufocadas, enquanto o escravismo, a grande lavoura exportadora e o estatuto colonial estiveram conjugados. A Independência, rompendo o estatuto colonial, criou condições de expansão da “burguesia” e, em particular, de valorização social crescente do “alto comércio”. Enquanto o agente artesanal autônomo submergia, em consequência da absorção de suas funções econômicas pelas “casas comerciais importadoras”, ou se convertia em assalariado e desaparecia na “plebe urbana”, aumentava o volume e a diferenciação interna do núcleo burguês da típica cidade brasileira do século XIX (FERNANDES, p. 31-32, 2020).

Por mais que seja questionável a existência ou não de uma “Revolução Burguesa” no Brasil, Fernandes (2020) destaca que a lenta, porém progressiva, investida contra o sistema escravocrata demanda compreender o papel dos agentes interessados na supressão desse regime para estabelecimento de uma nova sociedade de classes. A questão comparativa posta pelo autor entre Revolução Francesa (na qual a burguesia teve seu momento revolucionário ao romper com a aristocracia e suplantá-la no poder) e “Revolução Burguesa” revela a manobra política que esta utilizou para firmar pactuação com a oligarquia.

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social é só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica (FERNANDES, p. 208, 2020).

A associação entre burgueses e oligarquia (antiga aristocracia agrária) foi o pacote completo para a continuidade do exercício do poder em novo plano, o Estado. Com a retirada da corte e o estabelecimento da República abriu-se caminho para que o novo conjunto burguês pudesse retirar vantagens tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações (FERNANDES, 2020). Ora, o que se constata nessa acomodação de interesses é a transição do arcaico para o novo, sem que haja pactuação entre as classes fundamentais como no caso da Revolução Francesa. Isso deixou de fora do exercício do poder o reconhecimento por direitos fundamentais a maior parte da população brasileira.

A condição de ex colônia de exploração deu rumos bastante peculiares ao Brasil. Diferente em contexto e tempo histórico nos termos de modo de produção, (tanto em formação de povo quanto nas formas de extrair vantagens políticas e econômicas) passa a ser caracterizado como país periférico e dependente de insumos financeiros externos para por adiante seu parco e principiante processo capitalista.

Em uma linha objetiva de reflexão crítica, não há como fugir à constatação de que o capitalismo dependente é, por sua natureza e em geral, um capitalismo difícil, o qual deixa apenas poucas alternativas efetivas às burguesias que lhe servem, a um tempo, de parteiras e amas secas. Desse ângulo, a redução do campo de atuação histórica da burguesia exprime uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da “revolução nacional e democrática”, mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe (FERNANDES, p. 217, 2020).

Tudo isso deixa marcas difíceis de serem superadas. No entanto, não são justificativas para a inoperância de levantes da classe trabalhadora para conquista de seu espaço e participação econômica, política e social. Se, por

um lado, a estruturação da sociedade brasileira retrata um quadro de extrema desigualdade e reiterados mecanismos de opressão, por outro, a análise crítica de sua desventura abre caminho para a compreensão dos mecanismos que engendraram sua dominação. Conhecer e avaliar o terreno histórico para erigir novas formas de enfrentamento é uma estratégia necessária se o que se busca é a superação do sistema de conservação do poder.

Seguindo-se ao passo da “nossa” revolução burguesa (passagem do Estado escravista para o Estado burguês), temos um incipiente capitalismo tomando forma, ou seja:

Os países que iniciam mais tarde a transição para o capitalismo se envolvem inevitavelmente em relações econômicas, comerciais e financeiras com os países pioneiros; e tendem por isso a incorporar a tecnologia industrial desses países a seu aparelho de produção. A adoção, pela via da importação, de maquinaria industrial permite aos países retardatários: a) encurtar a etapa manufatureira; b) acelerar a implantação da grande indústria moderna (SAES, p. 7-8, 2015).

As mudanças que se seguem são marcadas pela dependência às tecnologias e divisas estrangeiras uma vez que, como vimos, é característica da tardia⁴ industrialização capitalista brasileira.

Nessa esteira, a endógena necessidade de aumento de riquezas da sociedade capitalista vai demandar mudanças na forma de obtenção de lucros promovendo uma elevação desse patamar por meio de uma nova fase: o capitalismo monopolista. De acordo com Netto (2011) é nesta fase “que se confere a ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (p.19), agudizando a pobreza e as contradições desse sistema. Os efeitos colaterais repercutem agressivamente nas diversas camadas da classe trabalhadora quer seja pela necessidade de qualificação da mão de obra; quer seja pela disputa de postos de trabalho. A afluência de trabalhadores acaba por incidir positivamente ao capital, uma vez que pressiona o rebaixamento de salários e o risco de desemprego.

⁴ O temos é tratado por Mandel (1982) no livro “Capitalismo Tardio”.

O Estado, nesse contexto, é chamado a intervir na regulação da classe trabalhadora, buscando prover as condições básicas necessárias à reposição da força de trabalho. Em outras palavras, não se trata apenas de pura coerção, mas mesclas aceitáveis de democracia apontado com o fim do governo imperial. A Constituição de 1891 apresentava em sua introdução um esboçamento dos rumos republicanos de uma nova organização social a partir do que seus organizadores chamaram de “regimento livre e democrático”. Contudo, apenas na Constituição seguinte (1934) foi formalizada em seu preâmbulo a afirmação de “um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico”. Logo se seguiram as Constituições de 1937, 1946, 1967 e, por fim, a de 1988. Nesta as expressões “democracia” e “democrático” são mencionadas dezessete vezes⁵, ratificando tanto sua construção a partir da participação direta do povo por meio de Emendas Populares, quanto o papel da Assembleia Constituinte convocada após o período da “Autocracia Burguesa”⁶.

A partir do momento em que procura legitimar-se mediante os instrumentos da democracia política, *uma dinâmica contraditória emerge no interior do sistema estatal*. A lógica dominante do monopólio não exclui o tensionamento e a colisão nas instituições a seu serviço, exceto quando o grau de esgarçamento deles derivado põe em risco a sua reprodução. Igualmente, apontar que demandas econômico-sociais e políticas imediatas de largas categorias de trabalhadores e da população podem ser contempladas pelo Estado burguês no capitalismo monopolista não significa que esta seja a sua inclinação “natural”, nem que ocorra “normalmente” - o objetivo dos superlucros é a pedra-de-toque dos monopólios e do sistema de poder político de que eles se valem; entretanto, respostas positivas e demandas das classes subalternas podem ser oferecidas na medida exata em que elas mesmas podem ser refuncionalizadas para o interesse direto e/ou indireto da maximização dos lucros (NETTO, p.28-29, 2011).

5 Preâmbulo (1), Princípios Fundamentais (1), Dos Direitos e Garantias Fundamentais (1), Dos Partidos Políticos (1), Da União (1), Da Intervenção (1), Do Conselho de República (1), Do Conselho da Defesa Nacional (2), Das Funções Essenciais da Justiça (1), Da Defensoria Pública (1), Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas (1), Disposições Gerais (1), Da Educação (1), Da Cultura (3).

6 NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2007.

A contradição é uma categoria presente no sistema capitalista, seja qual for sua fase de desenvolvimento, estando ela dentro do Estado ou nas relações de classe e entre as classes fundamentais. Assim, as ações que emergem do Estado também apresentam essa marca. Isso implica dizer que as políticas sociais nascem no aspecto contraditório, não sendo, dessa forma, puros mecanismos de contenção ou, conforme Fernandes (2020), “contrarrevolução preventiva”. As políticas sociais, no entanto, não perdem seu caráter de conquista, haja vista não serem dádivas, uma vez que sua formulação parte do movimento da combativa classe trabalhadora, da coragem e das necessárias manifestações por direitos.

Política Social⁷, Capitalismo, Educação, Direitos Humanos: uma equação conjugável?

Iniciado o debate sobre políticas sociais, devemos questionar sua funcionalidade ao capital e sua capacidade de atendimento aos direitos requeridos pela classe trabalhadora. Como vimos anteriormente o Estado não é um ente neutro, aliás, trata-se de um Estado burguês. Contudo, quem ocupa as vagas de direção política dessa instituição não são apenas membros da burguesia e/ou dela representantes diretos (capitalistas ávidos pelo crescimento dos superlucros) mas, conforme conquistam espaço e visibilidade, membros e representantes da classe trabalhadora. Portanto, devemos ler com cautela as iniciais constitucionais que demarcam o “Nós, os representantes do povo”, bem como afirmativas que consideram “as legítimas aspirações do povo” ou que afirmam que “Todo poder emana do povo e em seu nome é exercido”.

Notem, desde a Proclamação da República, todas as constituições que se seguiram trouxeram o “povo” como senha para o exercício de poder, uma

⁷ Daqui por diante, remeteremos às políticas públicas como políticas sociais; dado o recorte no campo da educação.

justificativa para a legitimação das formas de governo (democráticas ou não) sustentadoras e sustentadas do e no novo padrão produtivo de acumulação de riqueza. Por estes termos, incluir formas de atendimento ao povo (consideradas como benesses ou “reconhecidas” como direito) por meio de políticas sociais torna-se um caminho previsível e inevitável - porém, ajustável -. Assim “povo” e “cidadania” passam a ser termos atrelados no processo da conquista de direitos civis, políticos e sociais, ainda que associados ao processo de inclusão/exclusão no mundo do trabalho e capacidade de consumo de serviços e mercadorias na contemporaneidade capitalista.

Pereira (2011) ao tratar do significado da política social e dos conceitos leva em conta em conta que “ao contemplar todas as forças sociais e agentes sociais, comprometendo o Estado, a política social se afigura uma política pública, isto é, um tipo, dentre outros, de *política pública*” (p.173). Por esse entendimento, a autora afirma que não se pode restringir a política social somente à esfera estatal como se fosse algo pertencente ao Estado (assunto de Estado, restrito ao Estado), ao contrário, por constituir uma série de medidas que consideram o interesse de todos e que a todos compromete por suas demandas e necessidades, forja-se como direito que, enquanto lei maior, deve estar acima do próprio Estado, vinculando-se ao criador deste: a sociedade. “Portanto, embora a política pública seja regulada e frequentemente provida pelo Estado, ela também engloba demandas, escolha e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos⁸” (p.174).

Analisar as formas de implementação de políticas sociais mais amplas, ainda que conciliáveis ao capital, significa analisar os modelos de *Welfare State*⁹ (Estado de Bem-Estar Social) empreendidos em diversos países pós II

8 Constituição Federal de 1988, art. 193, parágrafo único: “O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas” (Redação dada pela Emenda Constitucional n.108, 2020).

9 “As três economias políticas do welfare state” de Gosta Esping-Andersen. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H>>.

Guerra Mundial. Interessa-nos, aqui, pontuar que houve na história de países capitalistas centrais, cada um a sua maneira, um período de alargamento da oferta de políticas sociais de maior proteção social. Na análise de Marshall (1967) a conquista da cidadania foi caracterizada pelo equilíbrio entre produção e capacidade de consumo, no qual se firmavam os direitos sociais aos já conquistados direitos civis e políticos. Para ele a face do Estado estaria voltada para a mediação como forma de prover condições dignas de vida à população. De acordo com Behring e Boschetti (2008) os desdobramentos das políticas sociais dessa época partem dos pressupostos keynesianos adidos ao fordismo. A expansão dos direitos sociais estaria vinculada ao contexto político da Guerra Fria e da capacidade reivindicatória dos sindicatos “o que forjou um grande pacto social entre os seguimentos do capital e do trabalho no setor monopolista, coordenado e sustentado pelo Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, p. 83, 2008).

O Estado de Bem-Estar Social foi um período datado e apresentou indícios de esgotamento no final dos anos de 1960 quando se iniciou a terceira¹⁰ grande crise do capital. A partir da década seguinte o colapso é inquestionável. Seguiram-se, crises cíclicas que colocaram em cheque as defesas empreendidas sobre o papel do Estado na promoção de políticas sociais. Entrava em falência não só o Welfare State, mas todo ideólogo que o irrompeu. “O balanço social do “trintênio glorioso” é colocado em discussão no curso da década de 1970, inicialmente de maneira tímida e, posteriormente, de maneira muito mais radical” (MERRIEN, p.126, 2007). Dessas cinzas ressurgem explicações que culpabilizam o próprio Estado pelo obra caótica, com destaque para a elevação de Kayek (2010) por seu clássico “O caminho da servidão”.

10 “A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra” (NETTO, p. 415-416, 2012). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?format=pdf&lang=pt>>.

Novos agentes e medidas políticas entram em cena para driblar a crise e suceder a alavancada da economia a partir de uma série de medidas neoliberais. Grandes organizações internacionais como Banco Mundial, FMI e OCDE passam a intervir em escala mundial.

Nos países ocidentais, as ideias econômicas neoliberais, colocando a ênfase na necessidade da desregulamentação dos circuitos econômicos e dos efeitos negativos do Estado Social sobre o crescimento econômico, adquirem um peso crescente ao longo das décadas de 1980 e 1990. [...] Os Estados são pressionados a desenvolver um quadro econômico atrativo: baixos encargos sociais, baixa tributação, Direito do Trabalho flexível e pouco protetor. No entanto, apesar do atrativo intelectual das novas proposições e as pressões nesse sentido das coalizões patronais, os governos ocidentais têm a escolha do tipo de adaptações a serem feitas. E, na maioria dos casos, as novas políticas não tomam de empréstimo, senão parcialmente, esse repertório de ação neoliberal. Os países em desenvolvimento, no entanto, agem de forma bem diferente. Na América Latina, a crise severa dos anos 80 provoca um reexame completo das políticas desenvolvimentistas seguidas desde os anos 60. [...] Essa crise proporciona uma influência considerável aos organismos de créditos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais, com o apoio de grupos sociais internos desses países, impõem logo de início um programa econômico de ajustes estruturais: medidas de austeridade extremamente severas, uma reorientação da produção em direção à exportação e um programa de desregulamentação e de privatização das atividades estatais e de cortes nos investimentos sociais (MERRIEN, p. 134-135, 2007).

É interessante considerarmos como as regras neoliberais são formatadas, por quem e a quem elas se destinam. Harvey (2014) ao se deter nessa questão afirma que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), eles devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (HARVEY, p.12, 2014).

Por essa definição fica bastante óbvio o papel do Estado na ideologia neoliberal, uma doutrina fixada na defesa intransigente da propriedade privada e instituidora do Estado Capital de coalização burguesa nacional e internacional. Os interesses que contam são aqueles que detém os meios de produção e as formas extraordinárias de garantia do padrão de riqueza via extração dos superlucros. O capitalismo financeiro apresenta sua letalidade social principalmente em países periféricos que servem como amortecedores de impactos aos países de primeiro mundo. Se nestes foi possível um ajustamento menos invasivo, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a fatura foi cobrada.

A recorrência aos empréstimos (como é comum e característico de países de capital de dependente) sela a pactuação – às custas da classe trabalhadora – à continuidade, em dada medida, da oferta de coberturas sociais aos países centrais. Não que estes mantenham os padrões anteriores do Welfare State, absolutamente, mas obliteram os custos mais letais dos ajustes necessários à recomposição de seus extratos hierárquicos.

Harvey (2014) destaca que não se tratou apenas de uma corrosão política e econômica com graves ajustamentos sociais mas, em superioridade, do condicionamento ideológico que busca suplantar a consciência de classe (tanto em si quanto para si) pela solidariedade orgânica ao capital. Esses rebatimentos se dão em toda parte, quer seja nos postos políticos – e portanto na construção de políticas sociais – quer seja no formato como as políticas sociais remanescentes irão se configurar.

Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo

se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, p. 13, 2014).

Com tudo isso, como fica o Brasil e a política de educação? Para compreender a simbiose ao capital, não podemos perder de vista que o Brasil se enquadra como país periférico de capital dependente e que a política de educação, enquanto política social, está margeada pelos interesses de classes. Ora, não podemos excluir os movimentos em defesa da educação e da escola pública de qualidade, assim como não podemos ignorar que, nenhuma política é neutra nessa correlação de forças.

A pesar de o Brasil ter vivenciado o que muitos autores poderão definir como “Desenvolvimentismo” ou um “Estado de Bem-Estar Periférico” - variando conforme a tese defendida – o fato é que, enquanto país dependente de capital estrangeiro, de tecnologias e da aliança burguesa internacional a qual serve e abastece (pouco a si, o suficiente para se manter; muito aos outros, o suficiente para que eles se mantenham) – isso não foi suficiente para garantir sua independência moral. O período de crescimento não foi o bastante para garantir sua “resplandecência nacional e internacional”. Neste caso, os ajustes neoliberais firmados no contexto mundial só vem a se infiltrar no final dos anos de 1980, pós Constituição Federal de 1988, mais precisamente na década seguinte. Os governos que se seguiram, Collor e FHC, cada um de uma forma, seguiram a cartilha neoliberal, com mais ou menos rigor, quer seja no retardo a implantação e implementação das leis que viriam a materializar as conquistas cidadãs da Carta Magna, quer seja na inclusão e adoção de artigos e medidas que abriram à iniciativa privada espaços à fração de mercado.

O próprio apelo à solidariedade foi um chamamento à sociedade civil a arcar com os custos sociais pela oferta de direitos e serviços que deveriam ser materializados pelo Estado. Mesmo no governo PT isso não foi diferente, apesar de ser marcado por uma nava “pactuação social”. A pretensa harmonia entre

as classes e equilíbrio de forças antagonistas, foi a tônica da direção adotada nos anos (2003-2016), quebrada apenas com o “golpe” de 2016 – quando se esgotou a conciliação por parte das elites burguesas - Iniciando nova etapa austeridade econômica para retração das políticas de seguridade social, impactando, fundamentalmente, as relações no mundo do trabalho. O mais duro golpe se dá nas eleições de 2018, garantindo ao ultraconservadorismo espaço no cenário brasileiro com o início do governo bolsonarista.

No entanto, para retornarmos ao papel da política educacional, precisamos nos deter nas mudanças educacionais do século XX. Shiroma et al (2002) apresentam as inúmeras reformas educacionais que acompanharam as mudanças no cenário político e econômico, embora acompanhadas de apelo humanitário.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade burguesa. Adaptando-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA et al, p.9-10, 2002).

As mudanças educacionais apresentadas pelas autoras datam dos anos de 1930, 1940, 1960 e 1970, como forma de implantação de reformas que seguiram uma lógica no padrão de acumulação de riquezas, ou seja, por mais que as reformas, por mais que contemplassem argumentos em prol da qualificação, da formação humana e social, sempre estiveram estreitamente articuladas aos interesses ligados às mudanças produtivas do sistema capitalista. Em outras palavras, a formação nunca foi meramente desinteressada, mas programada e orientada para a extração de mais-valia, quer seja promovendo ideologias conservadoras, quer seja inovando no conservadorismo da promoção ético-capitalista. Mantém-se o ideário de educação capaz de promover a virada modernizadora sem desfazer os nós do passado escravocrata.

Na Era Vargas, tem-se o destaque das primeiras medidas necessárias a virada educacional. É criado o Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública; apesar de ainda existir uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais” (SHIROMA et al, p.18, 2002). As reformas iniciadas puderam dar corpo ao ensino secundário, comercial e superior. Uma série de decretos foram criados para a organização nacional do processo educativo, muito embora o foco estivesse voltado para o ensino comercial.

Também o papel da Igreja se mesclava às ações de governo, o foco na defesa da família, dos costumes e da fé se tornaram presentes nas escolas por meio do ensino religioso. Da catequese aos índios à obrigatoriedade da oferta aos estudantes, a Igreja se reestruturava à nova ordem com vistas a fomentar a disciplina religiosa do trabalho contra a “preguiça” e a vagabundagem; sendo interessante parceira no desenvolvimento de uma sociedade que avançasse nos termos necessários à industrialização sem perder os pressupostos da ordem e da mansidão ao trabalho tanto na esfera pública quanto privada.

De outro lado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscava no referencial europeu uma educação pública e laica para todos. Primavam pela ruptura com a educação atrelada à fé católica, haja vistas que consideravam perniciosa ao ideário modernizador a presença da Igreja como resquício de uma era ultrapassada que insistia em manter-se na direção moral e formação da sociedade brasileira.

De um lado a Igreja e seu enorme poder de influência sobre a população e de pressão sobre o próprio governo; de outro, os que propunham novos conceitos educacionais e seu prestígio como “educadores” na sociedade brasileira. Vargas e Campos procuravam conciliar as reivindicações divergentes e, sempre que puderam, manipulavam-nas em seu proveito (SHIROMA et al, p. 22, 2002).

A educação definida no Estado Novo, alimentou-se de discursos cooperadores, uma vez que destinou aos menos favorecidos uma formação

educacional de base vocacional e profissional. Já nos anos de 1940 entra em cena o Decreto-Lei n. 4.073, Lei Orgânica do Ensino Industrial, cujos argumentos políticos ainda consideravam a necessária educação para os “desvalidos da sorte”:

A nova filosofia se definia, também, pelos conceitos fundamentais que a Lei Orgânica emprestava ao ensino industrial. Era individualista quando dizia que aquele ramo de ensino atenderia aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. Tinha um fim social ao declarar que também visaria aos interesses das empresas e da Nação, preparando, para aquelas, a mão de obra necessária e, para esta, os elementos construtores de sua economia e cultura (FONSECA, p. 267, 1961).

As Leis Orgânicas¹¹ desse período privilegiaram os ensinos voltados ao técnico-profissionalizante industrial, comercial e agrícola, tripé do que se buscava florescer no país.

Já com a Constituição de 1946, depois do período ditatorial do Estado Novo, a liberdade e a educação ganharam maior destaque. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, contudo, não reproduziu os efeitos esperados, persistindo os ranços conservadores e interesses privatistas. Novas investidas contra a democracia foram implantadas com a instauração da ditadura cívil-militar de 1964. Ganham fôlego as teorias do “capital humano”, combustível para a alavancada do parque industrial brasileiro, ainda que, como nos períodos anteriores e seguintes, substancializados com o capital externo (e com ele a cartilha de deveres a serem seguidos).

Uma outra Constituição foi promulgada em 1967 e em cadeia nova Lei de Diretrizes e Bases surge em 1971 fomentando a bagagem tecnicista da educação garantindo-se dois pontos principais:

11 Decreto-lei n. 4.048, de 22/01/1942 – Criação do SENAI. Decreto-lei n. 4.073, de 30/01/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial. Decreto-lei n. 4.244, de 09/04/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-lei n. 6.141, de 28/12/1943 – lei Orgânica do Ensino Comercial. Decreto-lei n. 8.529, de 02/01/1946 -Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei n. 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-lei n. 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criação do SENAC. Decreto-lei n. 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O primeiro era de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria que viesse a favorecer o processo de **importação tecnológica** e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA, p.36, 2002 – grifo nosso)

Por mais que estivessem atreladas as políticas econômica e educacional, alguns escapes legais podem ser observados no cenário da educação superior. Nesse sentido, a Lei n. 5.540/1968 além de fixar as normas e funcionamento do ensino superior, estabelece a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, vinculando às atividades de extensão oportunidades de melhorias na condição de vida da comunidade. Ainda, estabeleceu o regime de dedicação exclusiva docente nas universidades; organizou a estrutura de departamentos e a divisão do trabalho em disciplinas, os tempos semestrais e a entrada por vestibular (etapa eliminatória). De fato, avanços pontuais em meio a contextos de recuo são exceções e só são possíveis dada a pressão social dos movimentos organizados. O discurso difundido à época apostava no progresso por meio da educação como instrumento qualificador da mão de obra. Com isso, encampam as classes fundamentais suas bandeiras de luta para concretização de um padrão de produção material e imaterial, ora progressista, ora conservador. É dessa forma que compreendemos a contradição como parte inerente ao sistema capitalista, uma vez que busca o crescimento da produção para apropriação privada de seus frutos. Fazer crescer é sempre um risco “precisamente porque educação, flexibilidade e mobilidade geográfica, uma vez adquiridas, ficam mais difíceis de ser controladas pelos capitalistas” (HARVEY, p. 175, 2014).

Vindos os anos de 1980, iniciou-se a transição para a reabertura democrática interrompida pela ditadura militar. Os movimentos sociais encontraram apogeu nas lutas por diretas já e pela inserção de direitos sociais (ao contrário do que se propunha no cenário internacional) na nova Constituição que estava em fase de elaboração. As emendas populares foram marcantes como forma de

fixação do ideal democrático e do avanço da cidadania. A Constituição promulgada em 1988 deixou clara a presença dos movimentos de direita e esquerda, não foi portanto cidadã por condensar apenas demandas da classe trabalhadora, mas por pressão das classes fundamentais na disputa por seus interesses individuais, sociais, coletivos e privatistas.

A década seguinte foi marcada pelo cenário das conferências, debates e produções coletivas que tanto presentes na Constituição quanto por inclusão signatária, abriram espaço para os aclamados Direitos Humanos. Proeminência à Conferência Mundial de Educação para Todos:

Financiada por organismos internacionais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo (SHIROMA, p. 57, 2002).

A educação ganha destaque internacional, antes não nos aspectos tão almejados pelos defensores da educação pública, laica e de qualidade (na acepção da palavra) para todos (independente de quem, e considerando todos como todos); mas na continuidade dualista, refratária aos interesses capitalistas e cada vez mais aviltada pela esfera privatista. O acesso e a permanência passam, na esteira neoliberal a proclamar o mérito como avalista do todos e não como direito universal.

O Estado brasileiro das últimas três décadas desempenhou papel de mudanças e permanências, inovações e retrocessos na forma de governar e na maneira de apresentar as políticas sociais. O que podemos compreender é que as reformas propostas no governo FHC impactaram não só a década em que se impetrou mas, também, por todo ideário de contra-reforma que se estendeu desde então – não só passados o tempo de cada governo, mas os tempos comprometidos do futuro dos governados se põe em questão.

Os direitos humanos defendidos e suprimidos em cada tempo também encontram abrigo em meio à luta maior pelo acesso à riqueza material e imaterial produzida. Da mesma forma, falácias a respeito dos direitos humanos promovem distorções de seus sentidos mais universais de seus sentidos mais universais. Freitas (2018) ao tratar da reforma educacional em sentido empresarial, salienta ideologias que são avidamente defendidas pela direita. Ao explicitar o tema da liberdade, o autor, denuncia a leitura restrita desse conceito aclamado como natural aos que se empenham, produzem e que não podem senão pelo mérito colher frutos. Nesse sentido, a democracia entra na arena de disputa quando considerada pela elite inaceitável a partir do momento que contradiz os interesses da minoria burguesa. Em suma, a liberdade no contexto do sistema capitalista tolera a democracia desde que mantenha intocada a propriedade privada e os sistemas de lucros almejados pelos estratos defensores da política neoliberal. Então, como lutar por direitos humanos quanto todo arsenal ideológico, político e cultural é acionado para restringir a participação social, aclamar o mérito como única forma de acessar direitos?

A educação não tem poder nem por si mesma, nem enquanto política, nem mesmo como ideologia para superar a ordem do capital. Ela, diferentemente do que se anuncia a elite, não é salvacionista. Essa estratégia é endógena às artimanhas de se esperar algo de uma política que é construída para concentrar forças para concorrerem entre si na conquista de vagas escolares, na conquista de reconhecimento pela qualificação para, assim, se tornarem mão de obra física e intelectual ávida por ser mercadoria sob a égide da sociedade capitalista.

Considerações Finais

Estaria a política de educação comprometida com os direitos humanos?

Interessa-nos, por este prisma, a ideia defendida por Pereira (2011) acerca da necessária diferenciação entre “política de governo”, “política de Estado”, partindo de que a política social guarda em si o universal, o todos,

e que, por isso não se trata de reduzir seu caráter ao governo ou ao Estado, devendo, pois, ser um patrimônio defendido contra as ameaças ideológicas, políticas e econômicas que a concebem de forma atrelada às possibilidades do capital. Considerar as políticas sociais como patrimônio é uma forma de efetivar seu dinamismo público e democrático em patamar universal, ao qual deve se submeter o Estado pelo interesse do povo. Portanto, não cabe a defesa do Estado para o Estado, mas a defesa da permanência qualitativa das políticas sociais, às quais deve o Estado garantir por meio de seu aparato institucional.

Dessa forma, a defesa dos direitos humanos estaria comprometida com a defesa das políticas sociais que lhes dão seguridade. Ora, nascendo do povo o Estado, este deve ser capaz de representar os interesses gerais junto com o povo. A compreensão acerca dos direitos humanos se amplia não só pelo reconhecimento da dignidade humana. Sobremaneira, pela redefinição da liberdade como princípio ético que visa a superação da condição de “classe em si” para “classe para si”, promovendo a ampla participação social no usufruto de todas as riquezas conforme as necessidades de cada um. A educação para a liberdade é, nesse contexto, um conjunto de saberes que tem como norte a emancipação humana. Esta, por sua vez, só se pode dar quando reconhecemos os limites postos na sociedade do capital, o que nos permitiria subverter as regras do jogo.

Referências

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanetti. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2016. (Biblioteca Básica do Serviço social). Disponível em: <<http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/renata.gomes/2020.1/estagio-supervisionado-ii/Bibliografia/complementar/Politica%20social%20-%20fundamentos%20e%20historia%20-%20BEHRING-%20ELAINE.pdf/view>>. Acesso em 26 de nov. 2022.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação. In: **A Supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy e Maria Elpidio Abreu (organizadoras), Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. In: **Revista Novos Rumos**, v. 52, n.1 Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/0102-5864.2015.v52n1.8481>>. Acesso em 25 de nov. 2022.

FERNANDES, Florestan. Revolução Burguesa e capitalismo dependente. In: **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. – Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Vol 1. 1961. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/qdownload/fonseca-celso-suckow-historia-do-ensino-industrial-no-brasilpdf-pdf-free.html>>. Acesso em 26 de nov. de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** – Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ, 1994.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** – Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ, 1994.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Oxford University Press: Inglaterra, 2005 [Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves].

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Edições Loyola, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, vol. 1: o processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant’Anna – 34.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MERRIEN, François Xavier. O novo regime econômico internacional e o futuro dos Estados de Bem-Estar Social. In: Delgado, Mauricio Godinho; PORTO, Lorena Vasconcelos. (Orgs.). **O Estado de Bem-Estar Social no século XXI**. São Paulo: LTR, 2007.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. Estado e “questão social” no capitalismo dos monopólios. In: **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.111, p.413-429, jul./set. 2012.

PEREIRA, Potyara A.P. **Política Social: temas e questões** – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PRIORI, Gabriela. **Política é para todos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 271 p.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. – 2.ed. -Rio de Janeiro: DP&A Lamparina, 2002.

CAPÍTULO 13

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE MÉTODO DIALÉTICO, GÊNERO E RAÇA

Flávia da Silva Clemente

Márcia da Silva Clemente

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-D

DIGNIFICAR A LUTA DA ANCESTRALIDADE,
ESTUDAR, OCUPAR A ACADEMIA
COM NOSSOS CORPOS E VOZES DISSIDENTES,
ISTO É REVOLUCIONÁRIO.
(Flávia Clemente e Márcia Clemente)

Introdução

A formação em Serviço Social, ao nosso modo de ver, precisa trazer vozes que se vinculam à luta concreta dos povos originários, ex-escravizados e brancos pobres que particularizam o capitalismo dependente do Brasil. O que nos interessa são os 523 anos de história, não apenas uns cento e poucos. A totalidade não é mera soma de partes, são complexos enriquecidos por mediações e nada pode ficar de fora, principalmente aquilo que salta aos olhos, como certas

resistências a incorporação dos debates de gênero e raça, uma vez que estes revelam muito em relação sistema educacional, a pobreza cultural e humana de certos setores da sociedade.

Fragmentar, silenciar e apagar a história dialoga com uma forma de dividir a luta de classes. A oportunidade de encontros geracionais, raciais, de classe e de gênero ricos de memórias são essenciais, pois, nos mostram o quão o coletivo se sobrepõe ao indivíduo quando o assunto são as lutas sociais. Na deontologia pode até constar, mas enquanto teleologia, o real tem nos mostrado o quanto é difícil a incorporação do debate racial e de gênero na graduação e pós-graduação em Serviço Social. Podemos contar tímidos avanços. No entanto, a pretensão são as aproximações sucessivas com a perspectiva da totalidade.

Uma parte mesquinha de uma suposta ortodoxia marxista atrasou em décadas o que hoje é consensual na inteligência brasileira, ou seja, o fundamento do racismo e sexismo estrutural que nos particulariza enquanto país. Aplicar manuais, sem movimentar o real em suas múltiplas determinações, diz respeito meramente a uma irracionalidade, travestida por muitas vezes de dominação e força.

Neste momento, o racismo institucional, as violências de gênero, a aporofobia, entre tantas outras formas estruturais de necropolítica, se desvelam e colocam para a sociedade o quão é criminosa, desumana e até mesmo cínica a acomodação narcisista do pacto da branquitude racista. (BENTO, 2022) Muitos dos operadores desse pacto se alojam em estruturas de poder nas esferas das instituições da produção e reprodução social e utilizam, por muitas vezes, de assédio moral¹ para minimizar uma discussão essencial para o desenvolvimen-

¹ De acordo com o MPT - Procuradoria Regional do Trabalho da 5ª Região, o assédio moral é a exposição de trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, de forma repetitiva ou sistematizada. A ação objetiva afetar a dignidade da pessoa. O assédio moral pode ser conceituado, ainda, como toda e qualquer conduta feita por gestos, palavras, atitudes, etc. que tenha como característica um comportamento abusivo e intencional. Visa prejudicar e ferir a integridade física e psicológica de uma pessoa e colocar em risco seu emprego, além de degradar o ambiente de trabalho.

to do País. Neste sentido, infra e superestrutura se combinam e deterioram as relações sociais. Isto, sim, é um fragmento de luta.

Acreditamos que não faz sentido narrar a história de um país, de uma profissão como a de Serviço Social, a partir de um determinado momento, ou seja, os anos iniciais da Segunda República. Sobretudo, quando existe uma concreta disputa de epistemologias nos currículos que teimam em não avançar, mesmo com a experiências riquíssimas das ações afirmativas pós-Durban (2001) e quando as cotas raciais e sociais invadem a universidade e tensionam as mentalidades colonizadas por ideologias conservadoras, alinhadas com o mito da democracia racial.

Este debate fecundo sobre enfrentamento ao racismo completou dez anos recentemente. Estamos falando das cotas raciais, previstas na Lei nº 12.711/2012. Uma lei que se desdobra a partir da Conferência de Durban, em 2000, e da mobilização dos movimentos sociais, coletivos negros, de mulheres e estudantil. A Lei de Cotas (2012):

Completada 10 anos, a Política de Cotas foi uma das principais ferramentas para inserir jovens pretos, pardos e indígenas dentro dos espaços acadêmicos. A Lei nº 12.711/2012 garantiu que 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais fossem reservadas para alunos que vieram de escolas públicas. Nesse recorte de 50%, as vagas são também oferecidas para pretos, pardos e indígenas. “No começo dos anos 2000, a cada 100 universitários, apenas 2 eram negros. (GELEDÉS, 2023).

Dentre os beneficiários da referida lei, estão as/os estudantes de Serviço Social. O objetivo deste artigo é realizar apontamentos críticos sobre uma significativa mudança no perfil dos formandos em Serviço Social e, por conseguinte, refletir sobre uma necessária disputa nas tendências epistemológicas que na contemporaneidade habitam a universidade brasileira. O caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é um exemplo emblemático. Estamos tratando da universidade mais preta do Brasil, com 83,4% de estudantes auto-declarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário

mínimo e meio, conforme dados disponibilizados pela própria instituição no aniversário de doze anos da universidade.

Mas, afinal de contas, a formação profissional em Serviço Social, bem como na totalidade dos cursos dessa universidade, espelha currículos que dialoguem transversalmente com o debate de gênero e raça? Será que a luta antirracista tem sido consequente nos currículos e na formação profissional? O que falta para avançar? O antirracismo de conveniência, aquele que fica em “cima do muro” na hora que as coisas tomam magnitude, tem sido uma prática reiterada? Estas questões são centrais para que tenhamos resultados que possam iluminar a construção efetiva da democratização do ensino superior para o real perfil da classe trabalhadora brasileira que é negra e pobre.

Dessa forma, a discussão do presente artigo está dividido em duas partes: a primeira, dialoga sobre os fundamentos da formação em Serviço Social e o perfil racial das assistentes sociais, por conseguinte, pensa-se uma formação profissional que espelhe a realidade, caso contrário iremos viver uma realidade paralela e continuar a contar uma narrativa distante da realidade.

Fundamentos do Serviço Social: Aproximações com o Método Dialético, Gênero e Raça

Os fundamentos da profissão de Serviço Social no Brasil têm suas aproximações com o marxismo, a partir do terço final, segunda metade do século XX. O Serviço Social é profissão inscrita na divisão sexual, racial, social e técnica do trabalho coletivo, cuja ocupação se circunscreve no âmbito da produção, reprodução social e no aspecto ideológico na disputa das classes sociais, raciais e de gênero na sociedade capitalista, marcada por profundas desigualdades econômicas e sociais.

O Serviço Social surge no processo contraditório e antagônico entre as classes sociais, pós-sistema escravista, atravessado por duas grandes guerras

mundiais, na ascensão do nazismo, fascismo e de ideologias eugenistas; no contexto histórico do desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil, país cuja dependência é uma realidade na geopolítica mundial.

Nesta conjuntura, o Serviço Social ainda é um projeto embrionário de intervenção profissional cujos fundamentos se encontram na Doutrina Social da Igreja Católica, a partir dos preceitos das encíclicas papais *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931). A proposta então aventada era colocar em prática o projeto de cristianização da sociedade a partir dos imperativos de justiça e caridade, típicos do tomismo, sendo este um elo presente com a religião que se sustenta até os dias atuais. Recente pesquisa de 2022 traz um recorte do perfil religioso das/os assistentes sociais:

Os dados do cadastramento indicam a prevalência da religião Católica como a adotada por metade das/os pesquisadas/os, com 21.592 registros, correspondendo a 49,65%¹⁸. Em segundo lugar está a religião Evangélica, com 9.554 profissionais, e que representa 21,61% do universo pesquisado. A religião Espírita ocupa a terceira posição dentre as/ os cadastradas/os, situação de 9.554 pessoas, ou 9,33%. (RELATÓRIO DO PERFIL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO BRASIL, 2022, p. 38).

Um ambiente conjuntural que impõe desafios ao exercício profissional dos assistentes sociais e demais operadores das políticas, tendo em vista as difíceis condições de vida material que atravessam as populações demandatárias dos serviços. Destaca-se, também, a disputa do fundo público por instituições ligadas à religião, sendo a laicidade do Estado problematizada devido a estas disputas. Estamos falando de um debate público que assume dimensões éticas e ideológicas que têm incidência direta no modo de vida das classes subalternizadas pelo capital, em sua lógica de financeirização.

Entre as décadas de 1940 e 1960, acontece o processo de institucionalização e profissionalização do Serviço Social, baseando-se numa íntima vinculação com o processo de criação e desenvolvimento das grandes instituições assisten-

ciais, paraestatais e autoritárias. Essas instituições são criadas para absorver e controlar os setores urbanos emergentes, buscando a legitimação política. Os fundamentos da prática profissional são inspirados por correntes psicológicas e sociológicas, em especial o positivismo e o estrutural funcionalismo.

O período da ditadura militar² (1964-1985), no interior da profissão, foi marcado pelo movimento de reconceituação. De acordo com Netto (2000):

Quando aludimos o movimento de reconceituação estamos “nos reportando ao conjunto de características novas que no marco das constrictões da autocracia burguesa, o serviço social articulou à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais”. (NETTO, 2000, p. 146).

As três vertentes do referido movimento foram: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. Configurando-se em um esforço de organização e formação da categoria que não foi linear, tampouco homogêneo. Sua riqueza consiste no confronto das forças conservadoras com as correntes mais avançadas do pensamento social.

Yasbeck (2009) afirma que:

A vertente modernizadora (NETTO, 1994, p.164) caracterizada pela incorporação de abordagens funcionalistas, estruturalistas e mais tarde sistêmicas (matriz positivista), voltadas a uma modernização conservadora e à melhoria do sistema pela mediação do desenvolvimento social e do enfrentamento da marginalidade e da pobreza na perspectiva de integração da sociedade. Os recursos para alcançar estes objetivos são buscados na modernização tecnológica e em processos e relacionamentos interpessoais. Estas opções configuram um projeto renovador tecnocrático fundado na busca da eficiência e da eficácia que devem nortear a produção do conhecimento e a intervenção profissional; a vertente inspirada na fenomenologia, que emerge como metodologia dialógica, apropriando-se também da visão de pessoa e comunidade de E. Mounier (1936) dirige-se ao vivido

2 Abdias do Nascimento lançou, no Brasil, em plena ditadura empresarial-militar, o livro: “O genocídio do Negro Brasileiro: processo de racismo mascarado”. Passados 40 anos da publicação, ainda persistem as lutas cotidianas contra o mito da democracia racial e o racismo estrutural no País.

humano, aos sujeitos em suas vivências, colocando para o Serviço Social a tarefa de “auxiliar na abertura desse sujeito existente, singular, em relação aos outros, ao mundo de pessoas” (ALMEIDA, 1980, p. 114). Esta tendência que no Serviço Social brasileiro vai priorizar as concepções de pessoa, diálogo e transformação social (dos sujeitos) é analisada por Netto (1994, p. 201) como uma forma de reatualização do conservadorismo presente no pensamento inicial da profissão; a vertente marxista que remete a profissão à consciência de sua inserção na sociedade de classes e que no Brasil vai configurar-se, em um primeiro momento, como uma aproximação ao marxismo sem o recurso ao pensamento de Marx. (YASBECK, 2009, p. 9-10).

No debate sobre a intenção de ruptura, corresponde ao Congresso da Virada (1979), ao processo de redemocratização, a mudança do perfil ético, no qual as/os assistentes sociais se vinculam aos movimentos sociais, reside a atualidade do pensamento marxista, pois foi um momento sócio-histórico que possibilitou a compreensão da apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, ou seja, a apropriação de uma concepção teórico-metodológica que através das mediações buscar, história, teoria e método.

Nesse sentido, entendemos que a história da sociedade de classes nos diferentes contextos é muito diversa, dadas as singularidades locais, que também determinam a forma como a profissão se inscreve nesta realidade e como os profissionais lhe atribuem significado. É aí que reside a riqueza de método, no sentido de reconstruir cada realidade com suas múltiplas determinações, especificidades e particularidades.

O movimento de reconceitualização brasileiro, na sua vertente da intenção de ruptura, buscou nos fundamentos na teoria marxista os parâmetros da formação profissional em Serviço Social. Esta tendência vem sendo consolidada desde os anos 90, no interior da profissão, assumindo, dessa forma, um projeto ético-político voltado para os embates e, por conseguinte, superação do sistema capitalista, um dos princípios norteadores do código de ética do serviço social. Nesta direção, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço So-

cial (ABEPSS) postula diretrizes curriculares nas quais referência três núcleos constituintes da formação profissional, a saber:

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 apontam para uma nova lógica curricular, que articula três Núcleos de Fundamentos, os quais traduzem um conjunto de conhecimentos constitutivos da formação profissional. 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Tais núcleos se tornam eixos articuladores dos conteúdos necessários para a formação e o trabalho profissional do assistente social e “desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas” (Nesta nova lógica, as matérias se desdobram em diferentes componentes curriculares, que ganham forma didático-pedagógica diferenciadas como: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e dentre outros; além das atividades integradoras do currículo: o estágio supervisionado, que agora é formalizado em 15% da carga horária total do curso e o trabalho de conclusão de curso. (ABEPSS, 1996).

Estes núcleos devem ser pensados de forma articulada, congregando um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especificam em matérias enquanto áreas de conhecimentos necessárias à formação profissional. Essas matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

Na graduação, as ementas e conteúdos programáticos do Serviço Social se vinculam intrinsecamente à teoria marxista, em especial, na atualidade, a centralidade da categoria trabalho e as múltiplas determinações da realidade. No entanto, aí se verifica uma lacuna fundamental: as raízes da desigualdade social no Brasil são vistas apenas como determinadas pela exploração de classes, sem considerar o passado colonial e o modo como o capitalismo, além da

exploração econômica, incorporou e atualizou a dominação de tipo racial. Essa perspectiva marxista, baseada numa suposta ortodoxia em relação ao método e às categorias teóricas de Marx, não consegue, pois, dar conta da totalidade concreta e de suas múltiplas determinações³.

É por isso que, apesar da relevância social, política e ideológica da categoria profissional em defender um projeto ético-político, voltado para a garantia e ampliação dos direitos humanos e sociais dentro do cenário de desigualdades da sociedade capitalista no Brasil, apresentamos algumas lacunas que persistem na formação teórica e política em Serviço Social.

Consideramos que precisamos ler e interpretar a teoria marxista de forma ampliada, para além do eurocentrismo, de vocábulos pré-estabelecidos, de esquemas de pensamento ossificados e a partir de interpretações de intérpretes, incorporando tentativas originais de combinar à análise da dinâmica das classes sociais ao estudo do modo específico como, nos países capitalistas de passado colonial e dependentes da América Latina, Ásia e África, o capitalismo se serviu, para seus fins de acumulação ampliada, da dominação étnico-racial e reproduz as desigualdades de gênero, de geração e cria, ao mesmo tempo, uma grande massa de despossuídos e indigentes. Clemente (2020) assevera que:

Por estarmos tratando de um universo temático bastante amplo, consideramos importante demarcar nossa escolha teórica, vinculada aos fundamentos hegemônicos da formação profissional do assistente social, fincadas numa abordagem crítico dialética da história, realizando uma análise concreta das situações concretas, a partir da tradição marxista, sobretudo aquelas que dialogam com a realidade da periferia do capitalismo na América Latina e África, como é o caso do Brasil, Peru e Guiné-Bissau.

De modo mais nítido, os posicionamentos políticos de Florestan Fernandes nas décadas de 1970 e 1980 apontam para as raízes raciais e de classe das

3 Entendemos que a determinação, em sentido marxista, assinala a riqueza de aspectos que compõem a totalidade social. Em outras palavras, a ideia de múltipla determinação nos indica o modo específico como os níveis sociais, econômicos, políticos e culturais se combinam em formações históricas particulares. Embora no marxismo o nível das relações de produção apresente uma importância fundamental, tais relações se caracterizam ao mesmo tempo como relações sociais, políticas e ideológicas. Neste sentido, para dar conta da realidade brasileira, além da categoria trabalho outras categorias sociológicas relevantes podem ser incluídas na tentativa de proceder a uma análise concreta das múltiplas determinações da nossa formação social.

desigualdades sociais no Brasil. Para ele, essa era uma característica marcante dos países de origem colonial, subdesenvolvidos e de capitalismo dependente (COSTA; CLEMENTE, 2012). Mariategui, nos anos 1920, nos permite compreender o colonialismo enraizado nas formações sociais latino-americanas, a existência de uma burguesia nacional pró-imperialista, a junção entre as formas capitalistas e pré-capitalistas de exploração, o caráter complementar das modalidades de dominação étnico-racial e de classes e, ainda, a combinação entre subdesenvolvimento e dependência (COSTA; CLEMENTE, 2012). Amílcar Cabral, dos anos 1950 aos 1970, dissecou os clássicos do marxismo; fez um estudo criativo das classes sociais e desenvolveu uma forma de luta contra o próprio regime de espoliação colonial. Diante de um regime feroz e assassino, Cabral se ergueu com a crítica das armas e as armas da crítica para conduzir à vitória o Partido Africano da Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde (SECCO, 2013). (CLEMENTE, 2020, p. 54).

Percebemos que o nosso esforço de formação deve se concentrar na compreensão da realidade brasileira e da América Latina, incorporando aos nossos estudos as categorias de gênero, geração, raça, etnia e diversidade sexual, pois acreditamos que são importantes para explicar a desigualdade social brasileira. Isso leva a reconhecer a história dos usuários do Serviço Social, em sua maioria negros, pobres e vítimas de constantes manifestações da questão social, oriundas, sem dúvidas, do sistema capitalista e da exploração de classe, mas que também incorporam outras formas de dominação, a exemplo das de origem racial e de gênero.

Importante que uma categoria profissional na sociedade brasileira afirme em seu projeto ético-político a defesa da luta dos trabalhadores e a referência a teoria marxista como seu eixo teórico hegemônico. No entanto, o problema está no entendimento do marxismo como mera reprodução ou cópia de modelos produzidos em outros contextos intelectuais. Ao contrário, nossa opinião é que o marxismo deve incorporar outras determinações históricas que são típicas do Brasil e da América Latina. Dados de 2021 relatam as desigualdades em plena pandemia do COVID-19:

Estamos e somos periferia do capitalismo, na geopolítica mundial, apenas 1% mais rico da população global em plena pandemia duplicou a renda. Enquanto a renda de 99% da população se deteriorou. (DOSSIÊ, Nº 57, INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, 2022, p. 8)

Consideramos que visibilizar, interseccionalizar e transversalizar a questão racial e de gênero na formação profissional se trata de uma dívida e tarefa histórica, que vem sendo cumprida tímida e recentemente pelo conjunto das entidades organizativas da categoria profissional. De acordo com a ABEPSS (2018):

Nesta direção destacam-se as ações desencadeadas pelas Entidades organizativas da categoria (CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS), a exemplo: a criação e o desenvolvimento do GTP “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades” da ABEPSS; a campanha do CFESS “O Serviço Social: Mudando o rumo da história”, de 2003; o “39º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS” que aprovou a defesa das políticas afirmativas e cotas raciais por parte do Serviço Social; a brochura do CFESS publicada em 2016: “Assistente Social no combate ao preconceito - Caderno 3 ‘Racismo’”; a elaboração e mobilização em torno do documento “As cotas na pós-graduação: orientações da ABEPSS para o avanço do debate” (2017); o lançamento da mais recente campanha de gestão do conjunto (2018-2021): “Assistentes Sociais no combate ao racismo” lançada pelo CFESS em 2018; as edições do “CFESS Manifesta”, em alusão ao 20 de novembro; dentre outras iniciativas promovidas por UFAs e Conselhos Regionais; defesas de teses e dissertações; e, as produções em periódicos como as revistas *Libertas* (2013), *Temporális* (2014), *Argumentum* (2017), *Ser Social* (2017) e *Serviço Social e Sociedade* (2018). (ABEPSS in CLEMENTE, 2020, p. 38)

A apropriação da teoria social crítica e a possibilidade de mediação da realidade são os embates teóricos que fundam o pensamento social frente ao capitalismo contemporâneo. A mundialização da economia com sua crescente financeirização, o complexo de reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado são processos sociais em curso. A perspectiva da totalidade⁴ é uma das

⁴ Mezáros (2013, p. 58) assinala que: “Lukács, em 1947, escreve sobre a concepção dialética historicamente concreta da totalidade, escreve ele: A concepção materialista dialética da totalidade significa, em primeiro lugar, a unidade concreta das contradições interagentes (...); em segundo lugar, a relatividade sistêmica de toda totalidade tanto para cima quanto para baixo (o que significa que toda totalidade é constituída de totalidades subordinadas a ela, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada pelas totalidades de complexo maior (...)) e, em terceiro lugar, a relatividade histórica de toda totalidade, isto é, o caráter da totalidade de toda totalidade é mutável, desintegra-se, é limitado a um período histórico concreto e determinado.

heranças das tradições marxistas, a qual nos permite ir além da mera aparência dos fenômenos. Entendemos, como Netto (2010, p. 17), que:

O problema central da pesquisa marxiana é a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista. (CLEMENTE, 2020, p.35).

De acordo com Martins (2011), na implementação desse método: “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento”. Ainda, “o movimento de apreensão do real passa pela dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (CLEMENTE, 2020, p. 35).

Estamos nos reportando a marcos legais que inseriram o povo negro na universidade. Todos estes esforços têm incidência direta no perfil e na formação profissional das/os assistentes sociais. O relatório do perfil dos assistentes sociais, realizado pelo CFESS em 2022, revela dados de gênero, raça, religião e outros dados que conformam a formação e as condições de trabalho das profissionais no Brasil, informa que:

Emerge como uma gratifica tendência o aumento do quantitativo de profissionais negras/pretas/pardas, que já são mais de 50% da categoria, bem como a fundamental inserção, ainda que muito incipiente, de indígenas, o que só reforça o acerto da política de cotas, que requer defesa intensa em ano de “revisão” da lei. Essas conquistas, contudo, ainda estão marcadas pelo racismo estrutural, já que as assistentes sociais autodeclaradas negras/pretas/pardas vivenciam profundas desigualdades em relação àquelas autodeclaradas brancas: se graduam mais em EaD, e são majoritárias entre quem vivencia as piores condições e relações de trabalho (mais de um vínculo, formas de ingresso precarizadas, menores rendimentos). Mais do que nunca, o Conjunto CFESS-CRESS acerta quando pauta o antirracismo como ação política permanente e cotidiana. (RELATÓRIO DO PERFIL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO BRASIL, 2022, p. 130-131)

Façamos, então, que a maioria das/os assistentes sociais saia do lugar de “minorias sociais”. Este conceito precisa ser problematizado, uma vez que ideologicamente significa o contrário do real. O lugar de minoria ou de mera alusão a identidade, tem sido usado para combater as mais aguerridas intelectuais e, por muitas vezes, os argumentos tendem a se acomodar no privilégio branco. Neste sentido, os brancos que nunca perderam um filho, como Mirtes Renata de Souza, para o racismo, deveriam colocar a mão na consciência e parar de querer desviar o foco racial que se impõe na realidade. Só este exemplo ajuda a pensar, a problematizar e não naturalizar a violência que sangra os corpos negros diariamente no Brasil. A guisa de sugestão: quem realmente é antirracista e antissexista precisa urgentemente passar por um letramento racial e de gênero, a fim de não soltar as mãos de quem realmente constrói e construiu as riquezas do Brasil. Esta tarefa é de antirracistas que dignificam nossa profissão.

Conclusões

O debate racial em muitas instituições é inexistente, é preciso dizer isso: INEXISTENTE. Não se pode dizer que algo existe sem existir, isso é abstração; um debate e formação universitária que levasse em consideração o passado colonial do Brasil, América Latina e Ásia. Isso seria importante para enfrentar o racismo perpetrado há décadas contra a população negra e dos povos originários.

Nos questionamos o porquê da tímida na história da formação profissional em Serviço Social, se contamos com autores e autoras como Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Milton Santos, Silvio Almeida, entre outros, no Brasil. Por que uma profissão que tem autoras como Elizabeth Pinto, Magali Almeida, Fátima Lucena, e outras referências importantes como Anielle

Franco, Ministra da Igualdade Racial, do primeiro governo Lula, Matilde Ribeiro, a jovem promissora Carla Akotirene, teses, dissertações, artigos, capítulos de livro, relatos de experiência sobre o debate racial, de classe e de gênero, sob uma perspectiva dialética, marxiana, interseccional, perspectivas plurais, progressistas e emancipatórias, insiste em mencionar de maneira pouco expressiva que sociedade e a população usuária das políticas sociais, objeto das nossas intervenções profissionais, falam e denunciam há milênios: o racismo e o sexismo estrutural, perversos sistemas de violação de vidas.

Datar o Brasil, a profissão a partir de um determinado momento histórico, além de ser um erro é de uma comodidade que dialoga com o mito da democracia racial. Afirmamos que a anulação e exclusão do debate racial (dos povos originários e ex-escravizados) tem a ver com tipos de personalidades autoritárias, masculinidade branca e tóxica, uma forçosa adequação a laços e vínculos com a Europa que só tem sentido em mentalidades colonizadas pelas ideologias do capital.

Isso é muito útil porque cria uma massa de manobra nas instituições que reproduzem práticas coloniais em pleno século XXI. São os modernos “capitães do mato”, seres com “baixa densidade moral”, uma estética de filme de terror, na qual a maldade triunfa para que se tenha novas temporadas. O fardo do racismo precisa ser extirpado. Esta tarefa é coletiva. A práxis é o critério de verdade.

As pessoas, as/os profissionais e a sociedade precisam ter um lado: ou o do capital ou o do trabalho. A história precisa ser contada com tinta preta e pelas mãos das mulheres pretas, feministas e decoloniais e dos povos originários. Seria uma das maneiras da formação profissional corresponder ao movimento concreto das lutas sociais reais que se desenvolvem no solo brasileiro.

Referências

ABEPSS, Diretrizes Curriculares do Curriculares. Acessado em 20/06/2023. <https://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>.

CLEMENTE, M. Contrarreforma na Política de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas, na contemporaneidade: o lugar das Comunidades Terapêuticas. Tese de Doutorado, UFPE, 2020.

DOSSIÊ, Nº 57, INSITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, 2022.

GELEDES. Cotas Raciais. Acessado em 20/06/2023. <https://www.geledes.org.br/questao-racial/cotas-raciais/> https.

YASBECK, M, C. Os Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade.

Serviço Social: direitos e Competências Profissionais. CFESS, ABEPSS-CEADUNB, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. SP, Cortez Editora, 1992.

NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social - Uma análise do Serviço Social no Brasil Pós-64. São Paulo: Cortez, 2000.

Relatório Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional 2022 Organização Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

CAPÍTULO 14

A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS FAMILIARES – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COM FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS: EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE TUBARÃO II- PARIPE/SSA-BA

Maria da Conceição Bruno Gonçalves

Deysiene Cruz Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-E

Introdução

O estudo em foco tem o objetivo de compreender a construção a Construção de Vínculos Familiares- Uma Perspectiva da Educação com Famílias Monoparentais Femininas: Experiência na Comunidade Tubarão II - Paripe - SSA/BA. Falar sobre educação como foco nas mulheres em situação de vulnerabilidade social extrema assim como em outros cenários se torna um desafio, haja visto que suas histórias de vida são repletas de desafios e entraves. Entretanto conforme a fala de Hooks (2017, p. 22), para realizarmos trabalhos em

comunidades diversas, precisamos mudar não apenas a forma como pensamos, escrevemos e falamos, mas sobre tudo iniciarmos um processo de construção e desconstrução de saberes, “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta, deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dele”.

Para a construção e elaboração de um fazer profissional com essas famílias, será preciso situar o que são famílias monoparentais, pois esse arranjo familiar tem crescido nos últimos anos no Brasil (IBGE, 2018).

Família monoparental é aquela na qual apenas um dos pais assume o papel de prover as necessidades dos filhos Santos (2014). Em uma sociedade cisheteropatriarcal, como a brasileira, o papel de “cuidado” na família é restrito ao feminino. Sendo assim, o presente estudo tem como foco as famílias monoparentais femininas, pois é um dos tipos de família prevalentes no Brasil conforme Gama (2014,p.63). No intuito de ampliar as discussões em pauta, aprofundaremos o entendimento sobre esta categoria e sua relação com a construção de vínculos familiares.

Nesse sentido, no primeiro momento a proposta deste estudo é entender o conceito de Família, sua dimensão histórica, e sua contribuição para o fortalecimento de vínculos. Visto que, família é uma categoria histórica e sofreu mudanças ao longo do tempo, abandonando o entendimento tradicional, composta por pai, mãe e filhos. Este núcleo familiar deu lugar a novos formatos e estruturas, o que fez surgir novas formas de proteção por parte do Estado. Uma dessas formas de proteção é a Política Nacional de Assistência Social - PNAS, que atribuiu à família o entendimento de um grupo de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade (PNAS, 2004).

Destarte, é preciso demarcar em qual território situamos esta discussão e quem são nossas interlocutoras. A referida comunidade situa-se no bairro de Paripe, com importância histórica no processo de ocupação da cidade de

Salvador. As famílias em questão compõem o grupo mais vulnerável dentre os considerados pobres na Bahia, pois são mulheres negras, sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos (SPM, 2019).

Este estudo projeta-se com a seguinte questão: em que medida, os desafios enfrentados por famílias monoparentais femininas, se interseccionam, e impactam na construção de vínculos familiares e como a educação pode contribuir para esse processo?

Arranjos Familiares e Fortalecimento de Vínculos

A família é o primeiro grupo socializador, é nesse espaço que se forma o ser social, ou seja, é neste ambiente que são estabelecidas e iniciadas as diretrizes que contribuirão para dar base aos indivíduos e proporcionar sua relação com o resto do mundo. A família é um dos três grupos de agentes socializadores, isso faz com que sua atuação influencie nos indivíduos que dela participam, e apesar das suas individualidades, sejam também seres influenciados pela coletividade, e isso faz com que a contribuição familiar e social se atravessem e interseccionam em muitos momentos (SAVOIA, p. 125).

O entendimento sobre família monoparental é diverso, com base no senso comum, é percebida como uma família incompleta, desestruturada ou até mesmo desajustadas, sendo por muitas vezes vítima de preconceito por parte da escola, vizinhos e etc. Apesar de (Morethes e Andrade Apud Bertane, 2013. p. 44), trazer uma importante contribuição sobre o tema, no qual o triângulo pai, mãe e filho e a ambiguidade dessa relação afetiva de amor, ódio e poder que se constrói os mecanismos psíquicos como neuroses. Contudo, independente da família não ter um dos genitores, em específico neste estudo – o pai, isso não a torna fria e sem afeto, pelo contrário, a mesma também se

mostra repleta de amor, carinho e afeto, isso porque os componentes que dela fazem parte em muitos momentos se acolhem e se empoderam, criando assim estratégias capazes de fortalecer seus vínculos. Com isso ‘um ambiente solidário e acolhedor, é capaz de permitir com que a criança tenha suas experiências, e desenvolva suas habilidades, de maneira positiva de forma a suprimir suas angustias, medos e inseguraças’(MORETHES E ANDRADE, p. 46)

Nas famílias monoparentais femininas, as mulheres precisam lidar com situações que por muitas vezes fazem com que as mesmas tenham que se reinventar/dividir entre provedora do lar e também cuidar, acolher, educar, e criar momentos de lazer, harmonia, alegria e tantas outras expressões que fazem com a afetividade prevaleça em meio aos vários sistemas de opressão e desigualdade que as envolvem. Sabemos que tais situações podem contribuir para que as mesmas não tenham a garantia e acesso aos direitos mínimos, contribuindo assim para situações de vulnerabilidade e agravamento da falta de proteção. Segundo a Constituição Federal (1988- Art. 227) a família possui diversos papéis entre eles a socialização, manutenção das necessidades físicas, sociais, fisiológicas, afetivas, econômicas entre outras. Entretanto, essa responsabilidade não é restrita apenas a mesma, mas também dos pais, e do Estado.

Diante da problemática acima evidenciada a educação como prática de Educação liberdade, que ‘uma das propostas presente no trabalho Hooks (2017), no qual a mesma traz e alinha as suas contribuições juntamente com a prosta de Paulo Freire que sim trás críticas , mas também proposições para a construção do que eles chamam de “conscientização”, que nada mais é que gerar “consciência e engajamento critico”(p. 26).

Família: Conceito Histórico

A família historicamente vem assumindo várias definições, têm seu termo originado do latim *famulus* para designar o grupo de servos domésticos. Ainda segundo Menezes (2021) a partir do Império Romano este conceito sofre alteração, pois passa a ser definido como família as uniões matrimoniais entre duas pessoas e seus descendentes. A partir da idade média com o apoio da igreja se estabelece o matrimônio como um sacramento, iniciando com isso a relação da igreja e o Estado. Nesse âmbito essa relação faz com que o matrimônio assuma o entendimento de casamento como instituição sagrada e indissolúvel, e especificamente destinado apenas a reprodução (MENEZES, 2021).

Se voltássemos no tempo e parássemos no século XV, poderíamos visualizar uma cena do cotidiano das famílias da época, onde em um mesmo espaço físico, se encontravam inúmeras pessoas coabitando, independente de laços sanguíneos. Nesse tempo, as crianças eram criadas por todos e o sentimento de família nuclear ainda não havia sido construído (ARIÈS, 1981). A família também foi entendida como um conjunto de pessoas unidas por um grau de parentesco. Nas sociedades antigas observamos que família estava intrinsecamente baseado ao parentesco. Segundo Sarti (1992), para as sociedades tribais o que caracterizava uma família era o parentesco entre os membros, ou seja, os laços sanguíneos.

Diante deste percurso histórico, é comum pensar em família, apenas no formato de um homem, uma mulher, uma ou duas crianças, e um cachorro, talvez. Porém, essa constituição de família não condiz com o mundo contemporâneo. Diante das transformações sociais, esta definição tem sido alterada, com isso podemos perceber que existe a necessidade de desvinculação da ideia de que ser parente é o mesmo que ser família. Proponho aqui um questionamento em relação aos mesmos, pois todos são baseados nas famílias eurocentradas, sendo assim, tendo como base epistêmica a Europa. Trago isto, pois em se tra-

tando de conceito de família a África traz concepções diferentes para o tema. Nas sociedades africanas a família se caracteriza por um grande grupo onde se desenvolvem através das relações de aliança, filiação e consanguinidade, sendo assim de ambos os lados todos são uma grande família (JÚNIOR, 2016).

É preciso compreender o caráter social da família, como espaço de socialização dos indivíduos que dela fazem parte, independente dos laços que as une, sejam consanguíneos ou de afeto. Para Freire Júnior e Silva (2017), tal compreensão faz-se necessária, para o processo de reflexão quanto às modificações no modelo de família, não sendo mais a família nuclear como única e mais importante na sociedade, haja visto que outros modelos e configurações vem ocorrendo na contemporaneidade. Podemos entender que é nesta instituição que são preconcebidos os aspectos para desenvolvimento social e psíquico do indivíduo.

Diante da diversidade familiar que pode variar em uniões de pessoas separadas ou divorciadas; uniões com pessoas do mesmo sexo e filhos adotivos; uniões de pessoas e filhos de outros casamentos; mães e /ou pais sozinha(o)s e filhos; avós ou avôs com netos e etc. Segundo Oliveira (2008) por conta dessa diversidade de formatos a família atualmente se caracteriza da seguinte forma:

A família na atualidade é caracterizada por redefinições de papéis, hierarquia e sociabilidade, permitindo diferentes configurações familiares, que estão centradas na valorização da solidariedade, fraternidade, na ajuda mútua, nos laços de afeto e de amor (FONSECA, 2002, p. 88 *apud* OLIVEIRA, 2008).

Essa ampliação no conceito além de trazer um reconhecimento para as famílias monoparentais, também possibilita a ampliação dos seus direitos, pois deixa de ser caracterizada apenas pelo matrimônio, com isso a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) centraliza e direciona o foco de suas ações para esse grupo que nela é definida como: “um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade”, com isso a família monoparental também alcança um olhar especial do Estado.

Família e o Processo de Socialização: Novos Arranjos?

No processo de socialização a família, os seus membros têm um papel fundamental, na psicologia social é conhecido como agentes socializadores, estes atuam como construtores na formação da identidade social e também contribuem para o desenvolvimento emocional e na construção dos vínculos. A inquietação deste estudo, fundamente-se na diversidade que permeia essa instituição e nas possibilidades desta construção, a partir de arranjos diversos.

No Brasil as famílias monoparentais vulnerabilizadas, são atravessadas cotidianamente por sistemas de opressões que reverberam em violências diversas. Tal situação, configuram-se em expressões da questão social, apresentando-se como: uso abusivo de substâncias psicoativas, desemprego, precariedade nos serviços públicos como saúde, educação, habitação, saneamento, assim como a falta de lazer e outras ações que lhes garantam uma melhor e mais adequada qualidade de vida. Todavia o Artigo 6º da constituição Brasileira de 1988 assegura a todos os brasileiros os seguintes direitos sociais: “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” (CF, 1988, p.15).

A ausência da garantia destes direitos, configura ausência do Estado, o que resulta em famílias com relações cada vez mais fragilizadas, pois no que tange as famílias monoparentais femininas, a preocupação com a própria sobrevivência e a dos demais membros da família, recai sobre as mulheres que assumem o papel de prover financeira e afetivamente toda a família. Tal contexto pode trazer relações cada vez mais fragilizadas por conta da forma como esses relacionamentos vão se desenvolvendo e como os vínculos vão se estabelecendo.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) define como diretriz principal a matricialidade sociofamiliar, é a forma pela qual se direciona todos os serviços e ações realizados na política de assistência, conforme Fritzen, Moser e Pezzo (2015). Sendo assim, ressalta Oliveira [s.d] surge conforme Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais e devendo ser realizado através dos Centros de Referência da Assistência Social - CRAS, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários (SCFV), cuja principal função na Proteção Social Básica de fortalecer os vínculos familiares e desenvolver as potencialidades dos indivíduos pertencentes ao grupo familiar e na Proteção Social Especial, cuja função principal é prestar apoio quando os direitos dos cidadãos já foram violados, sendo assim o Centro de Referência Especial de Assistência Social - CREAS atua com esses cidadãos prestando apoio e acolhimento.

Ao entrarmos na questão de vínculo é importante entendermos primeiro que é na família que esse processo se inicia, e a base para essa construção e desenvolvimento que se dá logo nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, independente do formato da família, precisa ser fortalecido. Andrade e Morethes (2013) esclarecem que independente do modelo familiar, o que faz um indivíduo está ligado a outro nesse contexto são as afinidades e os laços de parentesco, e entendendo que a criança não sobrevive sem família, é de responsabilidade desta a socialização, passando-lhes comportamento, padrões e regras sociais concernentes a sua cultura.

A presente pesquisa se baseia em torno das famílias monoparentais femininas, fenômeno que tem sido crescente nos últimos anos na sociedade brasileira. Conforme dados do IBGE em 2018 12,755 milhões de pessoas viviam em arranjos familiares formados por responsável, sem cônjuge e com filhos até 14 anos, compreendendo 7,4% da população. Outro aspecto importante que é

necessário salientar na pesquisa é o fator raça nesses arranjos familiares. Ainda segundo o IBGE 2018 os dados trouxeram que dos 90,3% das famílias chefiadas por mulheres, 67,5% destas eram pretas ou pardas e 31,2% brancas.

De acordo com Szul e Silva (2017) esse crescimento de famílias monoparentais feminina, fez com que essas mulheres precisassem entrar no mercado de trabalho, mesmo que em subempregos, para garantir o sustento da sua família, tais situações tiveram impacto direto na pobreza e exclusão social das mesmas (SILVEIRA e et al., 2013 apud et al., 2017).

O aumento das famílias monoparentais femininas, desencadeia múltiplas questões sociais que são vivenciadas por elas na nossa sociedade, sendo assim cabe ao Estado desenvolver políticas não apenas com foco na centralidade feminina, mas se pensar em políticas públicas de gênero para as famílias femininas, políticas públicas que conforme Szul e Silva (2017) que tenha a sensibilidade para contribuir para o fortalecimento dessas mulheres e as insiram nas instâncias de participação pública e privada. Isso se faz necessário por conta das diversas opressões históricas que atravessam suas existências como a falta de emprego para a mulher na manutenção financeira do lar e na mesma proporção desemprego, requer do Estado crescimento do seu espaço no mercado de trabalho ou a falta dele, assim como outros fenômenos têm contribuído para a fragilidade e/ou até mesmo a quebra dos vínculos.

Construção de Vínculos Familiares

As famílias, suas estruturas e formas pela qual estão organizadas tem um caráter dinâmico e dialético de ser construído, e isso faz com que a psicologia social estabeleça um dos seus pilares nesse movimento teórico e prático, onde há participação dos sujeitos e ao mesmo tempo estes constroem sua realidade e também são moldados por ela. Conforme Andrade e Morethes (2013) essa

perspectiva ganhou grande enfoque psicanalítico com o psiquiatra argentino Raviere Pichon, que não se limitou em apenas fazer uma análise do indivíduo de forma psicossocial e isolada, mas também avaliando o grupo no qual o mesmo estava inserido. Para Pichon “o indivíduo influencia e é influenciado, sendo impossível analisar o indivíduo como ser único” (Pichon, 2007 *apud* ANDRADE *et al*, 2013, p37).

A psicologia social dentro deste estudo surge com perspectivas que possibilitam uma atuação grupal como estratégia de enfrentamento e reflexões no que tange às especificidades das famílias monoparentais femininas. O estudo nesta disciplina busca capacitar e entender as subjetividades e outros pontos fundamentais na convivência e nas relações dos vínculos familiares. Falaremos sobre alguns desses aspectos tais como percepção, processos de socialização e papéis sociais.

A estrutura familiar e social é o que forma o sujeito, isso significa que nós somos um conjunto de identificações e vinculações que vão sendo construídos ao longo da nossa vida, e conforme Silva (2016) todo esse conjunto de vinculações dá origem ao Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) do sujeito, que coopera para a forma com que o mesmo irá se relacionar com o mundo, com os outros e consigo.

Também na perspectiva de Pichon “o vínculo é complexo, dinâmico e está em constante movimento, pois envolve o indivíduo, um objeto e a inter-relação que ocorre no processo de aprendizagem” (Andrad, *et al*, 2013, p. 3). Sendo assim, o vínculo é a decorrente de um conjunto de referenciais fruto de uma integração e senso de pertencimento em um determinado grupo por parte do indivíduo. Entretanto cabe salientar que essa relação e inter-relação, não ocorre de forma homogênea com todos os indivíduos, por isso a vinculação é algo subjetivo e individual.

Pensar vínculo no contexto da família monoparental feminina, pode ser encarado como algo natural, haja visto que conforme Andrade e Morethes (2013), a construção do vínculo familiar se dá normalmente de maneira mais intensa com a mãe, onde ela e o feto ainda no ventre, estabelece uma ligação, essa relação é chamada de vínculo intrauterino. Entretanto, apesar de (Andrade *et al*, *apud* Dinamarco 2009, p.37) trazer que: “é ainda na primeira infância é a família, mais especificamente o pai e a mãe, que formam uma estrutura social básica , proporcionando à criança os primeiros vínculos, pois são procurados para proteção, conforto e suporte”, isso não significa dizer que apenas no modelo de família nuclear que os vínculos são construídos, pelo contrário, apesar de pesquisadora sou fruto de um contexto de família monoparental feminina e tenho maravilhosas recordações de momentos e histórias de estratégias que minha mãe realizava, fazendo com que a nossa família, apesar dos desafios fosse muito unida e feliz.

Sabemos de acordo ao exposto até o momento que para as mães de Tubarão II, várias intersecções contribuem para que a construção e fortalecimento dos vínculos seja mais um desafio que elas precisam enfrentar na condução de suas famílias, uma delas é o que já foi constatado através do questionário aplicado e a não inserção no SCFV, serviço que diante da vulnerabilização em que se encontra, seria essencial para relações familiares fortalecidas.

Considerações Finais

Na concepção Pichoniana o sujeito é uma construção que se efetiva nas relações, o mesmo ainda escreve: “O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido. Não há nada nele que não resulte da interação entre indivíduos, grupos e classes” (p.) Ou seja, para Pichon nascemos como uma página em branca, que será moldada no decorrer da nossa caminhada, e nesse

sentido podemos entender que apesar de na maioria das vezes o vínculo que a criança tem com a mãe tem seu início desde o ventre, fora dele é nas relações sociais que esses vínculos se efetivam e se fortalecem. Entretanto, respondendo a pergunta norteadora desse estudo, que indaga de que forma os vínculos familiares se formam na comunidade de Tubarão II? Diante dessa análise podemos evidenciar que de acordo com as famílias monoparentais pesquisadas o fato de serem as genitoras não reconhece que efetivamente exista um vínculo entre este grupo. Diante do aqui exposto, fica explicitado na presente pesquisa a realidade complexa em que se encontra as famílias monoparentais femininas da comunidade de Tubarão 2, sendo necessário uma urgente intervenção por parte do SUAS (Sistema único de Assistência Social), e a psicologia Social como formas de enfrentamento dessa realidade, conforme Eidelwein:

Cabe, então, refletir, a partir da concepção epistemológica que sustentará o trabalho interdisciplinar, quais teorias, métodos e metodologias favorecem, contribuem, melhor possibilitam a construção de saberes e ações que permitam alcançar o compromisso social das profissões em questão, a produção de melhores condições de vida através da garantia de direitos sociais, civis e políticos... (EIDELWEIN, 2007, p. 311)

Embora haja toda uma complexidade de ações do Estado, saliento também a atuação das mulheres dessa comunidade que com muita garra e determinação vem realizando estratégias importantes de sobrevivência tanto de forma individual, como coletivamente. É importante compreender também a necessária contribuição do processo educativo proposto e que faz parte da atuação profissional do assistente social, como evidencia (FELIX; SOUZA; HOLANDA, apud SILVA 2012), sobre as discussões e articulações que estes e outros espaços de grupos de pessoas, se tornam experiências capazes de gerar de quem dele participa, as mudanças e transformações necessárias para uma educação libertadora.

Referências

ANDRADE, Livia Márcia Batista de. A importância do vínculo familiar no desenvolvimento emocional da criança nos primeiros anos de vida. *Revista Educação*, v. 7, jul/dez. 2013.

ADAMSON, Gladys.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. 2004. Disponível em: < https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf >. Acesso em 15 Jun de 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf . Acesso em: 02 de jul de 2021.

CONCEIÇÃO, Leila Carine Reis. A Quebra de Paradigma do Feminino Diante da Ordem Patriarcal De Gênero: Uma Experiência de Protagonismo no Movimento de População de Rua de Salvador. 2017. 98 f. Monografia (Graduação). Curso de Serviço Social. Universidade Jorge amado – UNIJORGE.

EIDEELWEIN, Karen. Psicologia Social e Serviço Social: Uma relação interdisciplinar na direção da produção de conhecimento. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v.6, n 2, p., jul. 2007.

FELIX, Anne Karoline Silva; SOUZA, Fabrícia Dantas de; HOLANDA, Jannaina Maria Silva. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: a concepção de Assistentes Sociais da UFERSA/RN. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/servicosocialeeducacaosupeioraconceptaodeassistentessociaisdaufersarn.pdf>. Acesso em: 23 de Abr de 2022.

FRITZEN, Juliana et al., A centralidade da família na política de assistência social brasileira: Reflexões sobre a matricialidade sociofamiliar e a vigilância socioassistencial. Disponível em: 23 de Abr. de 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art03.php. Acesso em: 20 de Abril de 2022.

GAMA, Andréa de Souza. *Trabalho, família e gênero impactos e direitos do trabalho da educação infantil*. 1ª ed.- São Paulo: Cortez, 2014.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2.Ed._ São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2014/default.shtm> >. Acesso em: 20 mar. 2021.

JUNIOR, Nabor. Um baita clã, ou a história de uma família afro -brasileira. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/um-baita-cla-ou-a-historia-de-uma-familia-afro-brasileira> >. Acesso em 01 de Agos de 2021.

OLIVEIRA, Débora de; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; LOPES, Rita de Cássia Sobreira. *Impacto das Configurações Familiares no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes: Uma Revisão da Produção Científica*. 2007.12 f. *Interação em Psicologia*- UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PICHON-REVIERE, Enrique. *Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOUZA, Fátima de Oliveira. *A centralidade da família no Sistema Único de Assistência Social e questão de gênero*. Disponível em: < http://www.fg2010.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278298133_ARQUIVO_ACENTRALIDADEDAFAMILIANOSISTEMAUNICODEASSISTECIA-SOCIALEQUESTOESDEGENERO.pdf >. Acesso em 20 de Jun de 2021.

SILVA, Katiene de Souza. *Fundamento Teórico Metodológicos da psicologia Social II*. CEDHUR- 2016.

SZUL, Karoline Dutra e SILVA, Lenir Mainardes da. Feminização da Pobreza. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais. UFSC, 2017. Anais Eletrônicos. Repositório institucional. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180215> >. Acesso em 02 de Mai. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTIS- UNITINS. O Processo de socialização: indivíduo, sociedade e cultura. Disponível em: < https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_633856684394224298apostila_aula_2.pdf >. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIECELE, Cristina Pereira. Mulheres chefes de família e vulnerabilidade. Disponível em: < <https://contee.org.br/mulheres-chefes-de-familia-e-a-vulnerabilidade-a-pobreza/> >. Acesso em 02 de Mai 2021.

CAPÍTULO 15

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COM A PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Daniel Barbosa dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-133-F

Introdução

Este artigo traz informações importantes sobre o desdobramento da política da Educação, que abre espaço para o Serviço Social dialogar com seus outros campos. Procurou-se apresentar a atuação do Serviço Social nas diversas dimensões que competem aos profissionais que exercem sua profissão por meio de intervenções relacionadas à garantia de direitos.

Desse modo, a escola tornou-se um espaço para refletir sobre os problemas sociais que estão sendo visibilizados e que estão presentes nessa comunidade escolar. Nesse sentido, o estudo proposto vai ao encontro das experiências do autor, que vem participando de grupos de estudo que dialogam sobre o Serviço Social na educação, como o grupo da Universidade Federal de Tocantins

(Miracema-TO, 2021) e o grupo da escola de formação em Perspectiva Crítica (Belo Horizonte-MG, desde 2021), e também de cursos ofertados pelo Conselho Regional de Serviço Social do Pará e Tocantins.

Os desafios relacionados à falta de estrutura das escolas sempre estão voltados à implantação da Lei n.º 13.935 (BRASIL, 2019) que, mesmo depois de regulamentada, ainda encontra lacunas que demandam um olhar mais crítico que subsidie sua operacionalização da lei e garanta que o assistente social possa estar dentro da escola.

Para assegurar essa atuação na educação, por meio de uma participação efetiva e permanente na escola, ainda se questiona sobre os recursos que possibilitem essas contratações. Compreende-se que essa fonte esteja no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois foi identificado que o recurso está inserido na cota do 30%, ou seja, o assistente social está inserido na contratação de outros serviços. Isso nos leva a questionar esse processo, uma vez que os assistentes sociais são profissionais da Educação e devem atuar nas escolas. Além disso, ainda temos outros desafios a serem enfrentados pela classe.

Os debates em torno do tema têm sido muito presentes desde 2020, com a discussão sobre a inserção do Serviço Social na Educação, porém algumas questões não foram pontuadas, com destaque à garantia de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a contratação desses profissionais. Podemos observar, no processo histórico da Educação, que a necessidade de uma atuação de assistentes sociais nas escolas ocorre desde o início dos anos 1930 e, com o passar das décadas, foi se consolidando essa necessidade. Então, em 1990, essa temática voltou à política educacional, por meio do Conselho

Federal de Serviço Social (CFESS), que trouxe discussões com maior incidência a respeito da implantação de políticas sociais, entre elas a Educação, o que evidencia sua importância e a busca de profissionais para lutar pela causa (ROSSA, 2011).

Carvalho (2016) ressalta que, em se tratando do Serviço Social na Educação, é necessário haver esclarecimentos sobre pontos básicos que auxiliam no entendimento sobre o tema. Também destaca que o objetivo é iniciar um debate acerca da inserção do assistente social no ambiente escolar, um ponto indispensável na análise de sua atuação.

É possível perceber o quanto o Serviço Social foi ganhando espaço nas políticas de Educação, não somente pelas legislações promulgadas, como pelo crescimento dos debates profissionais sobre a área. Contudo, tal cenário começou a mudar na década de 1980. O aumento da oferta de emprego em áreas distintas da Educação, como nas políticas de Saúde, cuja proposta salarial era mais significativa, somado à precarização do trabalho na área, fez com que houvesse uma redução expressiva de assistentes sociais atuantes nas políticas de Educação.

Segundo Iamamoto (1992), essa também foi uma época em que os assistentes sociais, movidos pela inquietude e pela não concordância com o tradicionalismo, iniciaram um processo de questionamentos sobre a conjuntura da época e sobre o papel profissional que desempenhavam. Desse processo, surgiu o Movimento de Reconceituação na América Latina. Seu objetivo era conceituar as bases teóricas, metodológicas, éticas e políticas. Aproximaram-se, então, das Ciências Sociais e de outras áreas do conhecimento, que proporcionaram uma análise crítica da sociedade de classes latino-americana.

Aportes Legais que Garantem a Atuação do Assistente Social na Educação Básica

Ao reconhecer a importância da atuação dos assistentes sociais na Educação, também é necessário se atentar à legislação que assegura a prática profissional nos espaços escolares. Desse modo, deve-se refletir sobre como o assistente social pode contribuir para o incentivo e o aprendizado dos educandos, pois as questões sociais que pode envolvê-los estão intrinsecamente ligadas à intervenção desse profissional, que faz as intervenções necessárias, bem como os psicólogos, dentro de suas atribuições.

As leis formalizam e legalizam a equipe multiprofissional com o Serviço Social na Educação. Fica claro que há necessidade de serviços de Psicologia e de Assistência Social no ambiente escolar, em que ambos têm suas atribuições diferentes em suas intervenções. Assim, o Projeto de Lei n.º 3.466 (BRASIL, 2012) prevê a garantia do profissional do Serviço Social na Educação, bem como a prática do assistente social nesses espaços ocupacionais. O projeto de lei deixa clara a real necessidade desse profissional junto à política educacional e, em seu art. 1º, reafirma que:

Todas as Escolas Públicas, Entidades Filantrópicas, OSCIPs e Fundações, cuja atividade principal seja o provimento da educação, ficam obrigadas a manterem o serviço social escolar. Parágrafo Único - Compete ao Serviço Social escolar:

I – Efetuar levantamento de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;

II – Elaborar e executar programas de natureza sócio familiar, visando a prevenção da evasão escolar e a melhoria do desempenho do aluno;

III – Integrar o Serviço Social Escolar a um sistema de proteção social amplo, operando de forma articulada outros benefícios e serviços socioassistenciais, voltados aos pais e alunos no âmbito da educação em especial, e no conjunto das demais políticas sociais, instituições privadas e organizações comunitárias locais, para atendimento de suas necessidades;

IV – Coordenar os programas assistenciais já existentes na instituição;

V – Realizar visitas domiciliares com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do aluno, possibilitando assisti-lo adequadamente;

VI – Participar em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como o esclarecimento sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;

VII – Elaborar e desenvolver programas específicos nas escolas onde existam alunos egressos das classes especiais;

VIII – Empreender outras atividades pertinentes às prerrogativas inerentes ao profissional assistente social, não especificadas neste artigo (BRASIL, 2012).

Nesse movimento de garantir o assistente social na Educação, os instrumentos regulamentadores vão direcionando os espaços onde esse profissional pode estar inserido. A partir das normativas existentes, conclui-se sobre a necessidade de profissionais com graduação na área, cuja formação e legitimidade precisa ser reconhecida pelo CFESS. Assim, o art. 2º do Projeto de Lei n.º 3.466 (BRASIL, 2012) assinala que:

O Serviço Social Escolar será exercido por profissionais habilitados nos termos da Lei Federal nº 8.662, de 07 de Junho de 1993, observado as seguintes condições: §1º - Nas instituições de ensino público os profissionais de Serviço Social exercerão suas atividades em cargo público efetivo com provimento exclusivo através de concurso público; §2º - Nas Entidades Filantrópicas, OSCIPs e Fundações, a contratação dos profissionais de Serviço Social deverá ser proporcional ao número de alunos assistidos.

Essa proposta sinaliza que a escola não se limita somente à educação formal nas salas de aula, mas exerce um papel fundamental na formação cidadã dos educandos, ao contemplar um conjunto de atividades desempenhadas dentro e fora dela. Nessa perspectiva é o profissional de Serviço Social que vem criar as possibilidades de construir uma “ponte” que permita interligar as famílias, a comunidade e a escola com a intenção de suprir as necessidades de toda a comunidade escolar. Assim, o processo tem a tendência de fortalecer ainda mais o Serviço Social, pois os educadores não são preparados academicamen-

te para exercer a função de intervir em conflitos de caráter social, tampouco dispõem de tempo e condições para enfrentar e solucionar situações de alta complexidade, como a falta de diálogo/comunicação entre escola e famílias, carência afetiva, consumo de drogas, gravidez precoce, exploração sexual, violência doméstica e dificuldades de aprendizagem.

Há outro desafio a ser enfrentado e que se relaciona a um atendimento imediato nas escolas. Os profissionais precisam entender os casos e levar soluções para a comunidade escolar, por meio dos assistentes sociais que estão atuando nas escolas. Assim, é possível propor a criação de uma moderna gestão escolar, pautada em princípios de descentralização e participação social.

Esses são desafios postos para os assistentes sociais, que têm o propósito de buscar, por meio da intersetorialidade, interligar organizações afins, articular políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção e promoção da família, vítima do processo de exclusão social, bem como conscientizar e instigar reflexões e debates sobre a inclusão dos alunos com deficiência (motora, auditiva, visual, cognitiva), egressos das salas especiais, para transformar o espaço escolar numa via que garanta os direitos sociais dos educandos.

Nos tempos modernos, a primeira vantagem da Emenda Constitucional seria a de permitir mudanças institucionais dentro dos trâmites legais e com manutenção da ordem. Nesse aspecto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe outras vantagens pelo fato de que uma Emenda Constitucional pode mudar apenas um parágrafo, tópico ou tema da Constituição, sem a necessidade de convocar uma nova Constituinte. Isso permitiu que a Educação pudesse ter várias mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até chegar à sua versão atual, de 1996, em que se reconhece que a educação é uma política social.

Na luta pelo reconhecimento do papel do Serviço Social na Educação e para reforçar o marco legal construído em outros debates pelo CFESS, em 2000 e 2001, fortaleceu-se a construção da Lei n.º 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A aprovação da lei reforça, então, que esses profissionais são integrantes da equipe multiprofissionais da Educação.

Desse modo, para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, os incisos da Lei n.º 13.935 (BRASIL, 2019) afirmam que:

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

A Lei n.º 13.935 (BRASIL, 2019) reforça o prazo que estabelece o processo de adequação, nas esferas estaduais e municipais. Conforme seu art. 2º, os sistemas de ensino disporão de um ano, a partir da data de publicação, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Por entender que os assistentes sociais podem contribuir para identificar as questões sociais e seus impactos nas escolas e diante do cenário de crise sanitária imposto pela pandemia de COVID-19, psicólogos e assistentes sociais têm sido ainda mais demandados, seja na exigência de cuidados adicionais na manutenção da saúde mental de estudantes, docentes e demais profissionais no âmbito escolar ou no auxílio ao enfrentamento das dificuldades no processos de escolarização decorrentes no ensino remoto emergencial e das reflexões sobre as desigualdades sociais, a exemplo da articulação com a rede de serviços de proteção social nos territórios de proteção básica e de média complexidade.

Inserção do Assistente Social na Educação

É característica de uma equipe multiprofissional compartilhar conhecimento e tecnologia em uma mesma equipe composta por diferentes profissionais e interferir nas relações sociais e institucionais, pois essas ações estão ligadas diretamente à educação.

A composição e gestão colegiada estabelecem um conjunto de regras que condicionam os meios utilizados para garantir o funcionamento de qualidade da entidade escolar, de forma a obter uma boa educação, seja ao nível dos recursos humanos, materiais financeiros e intelectuais, seja na coordenação e no acompanhamento do trabalho dos colaboradores. Obviamente, para cultivar o bom trabalho em equipe, é importante que cada profissão respeite o espaço do outro para fortalecer, assim, a união entre as diferentes categorias.

O respeito entre os profissionais é fundamental, pois eles farão um trabalho coletivo, e cada profissional possui características diferentes dos demais. Em relação ao exercício profissional que mencionamos, existe uma lei que regulamenta o comportamento das equipes profissionais da escola pública com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dos alunos. Na Lei n.º 3.688 (BRASIL, 2000), os arts. 1º e 2º estipulam que a atuação do assistente social deve atender a rede pública de educação básica por meio de equipes multidisciplinares, como forma de melhorar a qualidade do ensino e intervir nas relações sociais e na participação continuada da comunidade escola.

Nesse sentido, como parte de equipes multiprofissionais da área de Educação, o assistente social e o psicólogo devem trabalhar com os educadores para que todos façam parte da mesma ação, troquem conhecimentos no processo de busca de soluções para os objetivos efetivados na comunidade escolar. Amaro (2017) destaca que, quando um assistente social está inserido em uma escola com uma equipe multiprofissional, ele utiliza seus conhecimentos técni-

cos, operativos e metodológicos para analisar todos os fatores e fenômenos que afetam as necessidades da comunidade escolar.

Há a convicção de que o assistente contribui com a equipe, ao estar junto aos educadores, alunos e ter contato com os familiares. Desse modo, entende as causas das questões e expressões sociais e, com essa interação, fica mais fácil visibilizar seu público assistido e identificá-los de forma que não seja evasivo. Os assistentes sociais conseguem desempenhar o trabalho em vários aspectos sociais, por exemplo, diante dos motivos que levam um aluno a abandonar a escola, por isso, é necessário que esses profissionais, que têm o papel de estudar a formação social de cada aluno, possam intervir em determinadas situações.

Segundo Amaro (2017), os assistentes sociais são profissionais preparados para lidar com problemas complexos dos alunos, tanto na escola como no acompanhamento familiar, onde também desenvolvem seu trabalho por meio da pesquisa social, uma ferramenta utilizada pelo Serviço Social. É por meio dessa pesquisa que os profissionais analisam seus métodos de intervenção em cada situação, fazem intervenções com alunos, orientam professores e gestores sobre como atuarem diante dos problemas que vão surgindo dentro da escola.

Entende-se que a inserção do assistente social na educação sempre foi necessária, ele não é um profissional que disputa com os educadores, mas que contribui com o desenvolvimento dos alunos, que garante os direitos essenciais de permanência das crianças e adolescentes, por meio do acesso às políticas sociais.

Demandas da Educação para o Serviço Social

A educação brasileira sempre enfrentou problemas diversos dentro das escolas, e a coordenação pedagógica fazia o papel de atender às questões e procurar resolver os problemas dos alunos. Com o passar dos anos, a escola começou a perceber a necessidade de ter outros profissionais atuando na educação,

pois os problemas escolares se tornaram corriqueiros e foram tomando outras proporções. Assim, a escola abriu as portas para outros profissionais atuarem, pois não cabia, em certas situações, a intervenção da coordenação pedagógica.

Para Freire (1998), o verdadeiro papel da escola é muito mais do que ensinar boas maneiras, a ler e escrever. Ela existe para criar consciência crítica e formar um cidadão em cada um de seus alunos. Isso exige um profissional do Serviço Social capaz de se comprometer com essa intervenção, esse é o agir do assistente social.

“As ações socioeducativas estão relacionadas às ações que, através de informação, da reflexão ou mesmo da relação, visam provocar mudanças valores, modos de vida” (FREIRE, 1998, p. 25). Dessa forma, o assistente social se destaca no meio escolar como um interventor que orienta, faz os encaminhamentos cabíveis e potencializa o crescimento dos alunos como membros da sociedade.

De acordo com Areque e Souza (2009), o Serviço Social na Educação tem um papel de extrema relevância, uma vez que intervém em ações práticas relacionadas a diagnósticos sociais, oferece alternativas aos problemas vivenciados pelo educando e sua família, o que colabora para o sucesso educacional e social.

O crescimento do Serviço Social na área da Educação, diante da nova realidade do projeto ético-político profissional, possibilitou o aumento da demanda dos assistentes sociais e sua inclusão no espaço educacional (ROSSA, 2011).

É indiscutível que a educação é essencial para o ser humano ter orientação e contribuição com mundo, conhecer e transformar a sociedade. Para Piana (2009), a educação é uma área nova de atuação do Serviço Social, e podemos perceber que esses profissionais estão interessados em ingressar na equipe de profissionais da educação nas escolas a fim de colocarem em prática seus conhecimentos teórico-metodológicos.

A participação do Serviço Social na Educação também tem a função de orientar a comunidade escolar sobre a garantia dos direitos humanos, como o acesso a um ensino de qualidade e à escola, além de tratamento digno como seres humanos, alunos e professores. Assim, ela deve ultrapassar todas as desigualdades sociais, com orientação de cidadania e emancipação do indivíduo.

Mediante essa realidade é que o Serviço Social se torna, cada vez mais, crítico à profissão, pois vem construindo, há sete décadas, no Brasil e no mundo, seu caráter sociopolítico, crítico e interventivo, e tem ampliado suas ações em todos os espaços em que ocorrem as diversas refrações de questão social (PIANA, 2009b). Assim, o profissional de Serviço Social tem como visão a ética e princípios para transformar a sociedade, interage sobre a educação, a família e a sociedade.

Desenvolvimento e Vertente do Serviço Social na Educação

Este estudo abordou o Serviço Social na educação, entendida como uma política social, por meio de revisão de literatura e das leis e normativas amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Com a inclusão do Serviço Social na Educação e a garantia, na escola, de um assistente social para atuar com a comunidade escolar, a educação reforça que cumpre seu papel político, que deve cultivar a consciência crítica dos alunos, não só em relação à realidade das famílias, mas também da comunidade onde está inserida. Portanto, deve-se respeitar as realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos e, com base nisso, estimular as famílias a participarem do processo social e do ensino da escola.

Dessa forma, a incorporação do trabalho social na escola contribui para transformar a educação em ações de inclusão social, formação cidadã e emancipação dos atores sociais. As escolas e os autores envolvidos no Serviço So-

cial, que trabalham diretamente na Educação, tornam a conscientização como uma oportunidade que permite que as pessoas conheçam e sigam sua própria história.

Segundo Amaro (1997), os educadores e assistentes sociais enfrentam desafios semelhantes, e a escola é um ponto de encontro para desvendar as questões sociais. É necessário fazer algo em torno das questões sociais que afetam negativamente o desempenho dos alunos, portanto, quando os educadores têm contato com os profissionais do Serviço Social dentro da escola, torna-se mais fácil resolver os problemas escolares, uma vez que os assistentes sociais são capazes de fazer as intervenções necessárias.

Nessa perspectiva, é muito importante cooperar com os grupos familiares no ambiente escolar para fortalecer e orientar a sociedade, não só crianças e jovens, mas também seus pais.

O serviço social é uma profissão no sentido da educação, que pode mudar completamente a consciência do indivíduo, proporcionar novas discussões e lidar com as relações interpessoais e grupais. Portanto, a intervenção do assistente social é uma atividade de transmissão de informação, trabalhando a consciência e utilizando a linguagem das relações sociais (MARTINELLI, 1998, p. 21).

Diante das mudanças sociais, os assistentes sociais podem desenvolver um trabalho de expressão e operacionalização, de interação em equipe, encontrar proposições e estratégias de intervenção, salvar a visão de integridade e a coletividade humana, por meio de um verdadeiro entendimento e sentido de participação social e reconhecimento.

Segundo Martins (1999), a contribuição do Serviço Social no âmbito educacional se dá nas seguintes atribuições com direcionamentos: melhoria da convivência entre escola, família e aluno; beneficia a abertura de canais nos processos decisórios da escola; favorecimento do aprendizado com o processo democrático; incentivo às ações coletivas; realização de pesquisa para analisar a realidade social dos alunos.

Com esses apontamentos, a formação profissional de novos assistentes sociais é necessária, com a disponibilização de campos de estágio adequados às novas exigências do perfil profissional (MARTINS, 1999).

Com essa possibilidade de potencializar a formação, entende-se que os profissionais do Serviço Social devem estar preparados para lidar com a comunidade escolar. Esse campo também “abre portas” para os estagiários do curso realizarem seus estágios.

Assim, o estudo foi desenvolvido em torno das questões e reflexões a respeito da educação e de seus desdobramentos, e recai para o Serviço Social. Compreende-se que ainda precisamos continuar analisando estratégias para a efetividade do assistente social nas escolas e garantir seus direitos como profissional de carreira.

Resultados e Discussão

Os dados sistematizados permitiram discutir a maneira como o Serviço Social vê a Educação e como pretende atuar nesse espaço ocupacional. Foram utilizados os termos de interesse, com aproximação entre teórica e prática, por meio de leis e aportes teóricos de 2000, 2002 e 2019, e de debates do Conselho Federal de Serviço Social junto aos assistentes sociais.

Entende-se que o Serviço Social na Educação tem sua trajetória de luta e que essas discussões já vinham sendo percorridas desde 1549, quando os jesuítas fundaram as primeiras escolas que instruíram sobre princípios de matéria religiosa aos índios.

O Serviço Social era considerado eficaz e necessário na área da Educação, porém suas evidências necessitaram que os profissionais lutassem para defender a categoria e mostrar a importância da área. Para conquistar mais esse espaço de atuação, foram elaboradas diversas leis com apoio de entidades que

percebiam a relevância da atuação do profissional de Serviço Social na área educacional, o que tornou possível seu reconhecimento na Educação.

Com o assistente no ambiente escolar trabalhando interligado com todas as áreas da escola, as vantagens para as crianças e os adolescentes são diversas. Por meio de uma atuação assertiva e analítica, os problemas enfrentados pelas crianças e pelos adolescentes são identificados e é realizada a intervenção, que traz uma solução que envolve famílias e órgãos necessários. Isso evita, assim, a exploração em suas diversas faces, além de propor melhorias nas condições básicas para aqueles que necessitam e são direcionados para programas e projetos sociais.

Conclusão

Chegando ao final do estudo, podemos compreender que a Educação enfrentou muitas dificuldades acarretadas por situações de diversas ordens em que os problemas sociais na educação só aumentaram. Fica claro que a presença do assistente social na escola é fundamental. As escolas enfrentaram problemas difíceis em 2020 e 2021, com a pandemia de COVID-19, com alto poder de contágio e mortalidade, que se generalizou em todo o mundo, causou mais miséria aos que mais precisavam e atingiu diretamente a educação.

Nesse período, os problemas sociais se acentuaram rapidamente e é possível inferir que nenhum outro profissional seria capaz de conter a situação nas escolas, exceto o profissional específico da área social. Desse modo, entende-se que, cada vez mais, é preciso que os assistentes sociais ocupem as escolas, pois as demandas sociais nas comunidades escolares só têm aumentado nos últimos anos.

Na perspectiva de contribuir com a Educação, o Serviço Social, por meio dos conselhos regionais e do conselho federal, vem fazendo debates em todo o país com os assistentes sociais sobre a prática profissional a ser desenvol-

vida nas escolas. É lamentável ainda que alunos ainda convivem em lugares inapropriados, com violências doméstica, verbal, sexual, racial e humilhações. Os profissionais que fazem intervenção social também conhecem os casos de alunos que não têm comida em casa. A pobreza também é outra questão social presente no interior das escolas. Ela, além de outras questões, é uma causa de desistência escolar de alunos que vivem em extrema pobreza.

As informações assinaladas neste estudo evidenciam a real necessidade da atuação de assistentes sociais no âmbito escolar e, além disso, ressaltam a necessidade da garantia de direitos para crianças e adolescentes, de modo a colaborar com o aprendizado e a atenção em sala de aula. É o assistente social, com sua análise investigativa e interventiva, quem identifica as causas sociais existentes na comunidade escolar.

Conclui-se com a clareza de que o assistente social é necessário no ambiente escolar. Sabemos que a busca incessante da profissão para ser inserida no contexto da educação escolar não foi tarefa fácil e, hoje, estamos amparados pela Lei Federal n.º 13.935 (BRASIL, 2019), porém ainda é necessário continuar trabalhando com essa lei, pela garantia dos recursos que devem ser destinados à contratação desses profissionais pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do FUNDEB. Essas lutas não foram simples. Foram elaboradas e revisadas leis, e a categoria realmente lutou para mostrar o seu valor e sua importância para a sociedade, assim, precisamos ser valorizados como profissionais de carreira da educação.

Referências

AMARO, S. T. A. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BRASIL. Câmara Federal. **Constituição Federal de 1988**. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br>>. (Acesso em: 10 out. 2021.)

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. (Acesso em: 10 out. 2021.)

CARVALHO, L. S. O trabalho do/a assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: SANTOS, M. A.; PEREIRA, L. R.; DINIZ, M. V. **Serviço Social e Educação**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022, p. 14.

CFESS. **Competências e habilidades do assistente social**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf>. (Acesso: 3 set. 2008.)

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/cesa/sersocial/pages/arquivos/GUERRA%20Yolanda.%20A%20instrumentalidade%20no%20trabalho%20do%20assistente%20social.pdf>, acesso em 04 de junho de 2023

IMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINELLI, 1998. **As contribuições do serviço social para a realidade escolar do Brasil**. Disponível em [https://www.google.com/search?q=martinnelli%2c+1998\).&oq=martnnelli%2c+1998\).&aqs=chrome.0.69i59j0i22i30l2.818j0j7&souceid=chrome&ie=utf-8](https://www.google.com/search?q=martinnelli%2c+1998).&oq=martnnelli%2c+1998).&aqs=chrome.0.69i59j0i22i30l2.818j0j7&souceid=chrome&ie=utf-8), acesso em 15 de abril de 2022.

SOUSA, C. T. **A prática do assistente social**: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. 2008. Disponível <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/119/117> acesso em 12 dez de 2022

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcela Mary José da Silva

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (1991). Especialista nas áreas de Gerontologia (UFBA) , Educação (UNEB) e Serviço Social (UNB). Seu mestrado é em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (2007). Doutora em Serviço Social (UFRJ). É docente do Centro de Artes, Humanidades e Letras -CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, em Cachoeira. Atuou como assistente social nas áreas de Saúde Mental, Educação, Assistência Social, Direitos Humanos, Envelhecimento e na Docência. Estudiosa e pesquisadora nos seguintes temas: direitos, envelhecimento, políticas públicas, formação profissional, educação e saúde públicas e Projeto Ético Político. Foi tutora da Especialização em GESTÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE - EESP/SESAB/BAHIA. É Coordenadora do GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO-GTSSSEDU e do GRUPO DE TRABALHO DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL - GTENPO ambos com ações em extensão e pesquisa. e do FÓRUM PERMANENTE DA JUVENTUDE DO RECÔNCAVO. Foi Coordenadora Geral da COMISSÃO PRÓPRIA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL-CPA da UFRB (2014-2020). Autora de três publicações: Serviço Social na Educação: Teoria e Prática da Editora Papel Social (2012); Caderno de Discussão sobre Serviço Social na Educação: o olhar daqueles que ainda estão em formação, Editora da UFRB (2012) e A Materialização do Projeto Ético Político do Serviço Social da Editora Papel. Coordenadora do CANAL SOCIAL EM FOCO e do CANAL DO GTSSSEDU E GTENPO UFRB do You|Tube, Docente do CapacitaSUAS desde 2013. Exercendo atividades em 2021 tanto pela UFRB quanto pela UFRB.

SOBRE OS AUTORES

Ana Flávia Melillo

Graduada em Serviço Social, pós-graduada em Gestão Pública e Atendimento Integral a Família e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Minas Gerais campus Ouro Branco. É assistente social do IFMG Campus Avançado Conselheiro Lafaiete. E-mail: anaflavia.melillo@ifmg.edu.br

Alaíne M. Sous

Graduada em serviço social pela Universidade Paulista-UNIP, Especialista em psicologia social pela FAVENI, Pós graduanda em serviço social na educação pela FACEMINAS, Membro do grupo de estudos, trabalho, pesquisa e extensão em serviço social na educação-GTSSSEDU/UFRB.

Alfredo Fagundes Neto

Assistente Social, bacharel em serviço social pela Universidade Anhanguera - Uniderp (MS), Especialização em Serviço Social na Educação.
E-mail: fagundesneto3@gmail.com

Ângela Maria de Oliveira Pérsico

Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Assistência Social (NEPAS); Membro Comissão NUCRESS/FSA; Presidente e Assistente Social da Ong Crescer Cidadão; Diretora de Interiorização da Associação Baiana de profissional de Serviço Social (ABAPSS).
E-mail: angelappersico@gmail.com

Camila Maria dos Santos

Assistente social, bacharel e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: milafsso@gmail.com

Cecília Bezerra Leite

Mestranda em Ensino em Saúde, docente e coordenadora de pós-graduação no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO).
E-mail: ceciliabezerraleite@gmail.com

Carola Carbajal Arregui

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutora em economia pela Universidade Grenoble Alpes (UGA/França). Professora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Cidades e Territórios.

E-mail: carolaarregui@gmail.com

Carolina Caldeira Valente

Cristiane Pereira Barbosa Almeida

Assistente Social. Especialista em Gestão Pública. Gestão do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e Serviço Social na Educação. Agente Analista em Execução Penal. Mestranda em Serviço Social (UFT).

Email: cristianypereira@hotmail.com

Daniel Barbosa dos Santos

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins (UFT); especialista em Gestão em Serviço Social e Políticas Públicas pelo Instituto Tocantinense de Educação e Pesquisa (ITOP); graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS); professor na Universidade Paulista (UNIP); assistente social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Palmas-TO; e-mail. cabsantos10@gmail.com

Deysiene Cruz Silva

Emmanuella Aparecida Miranda

Eulania Almeida Cardoso

Graduanda em Serviço Social pela UFRB. Bolsista PIBEX no Projeto de Formação em Educação de Agosto a Dezembro de 2022. Membro do GTSSE-DU. E-mail: eulaniacardoso@aluno.ufrb.edu.br

Elizabeth Regina Negri Barbosa

Assistente Social pela Universidade de Ribeirão Preto/UNAERP.

E-mail: duda10-1_02@hotmail.com

Francisco Daniel Coelho Viana

Residente no Programa de Residência Multiprofissional em Pediatria da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE), Assistente Social especialista em Direito de Família. danielcoelho.viana@gmail.com.

Flávia da Silva Clemente

Doutora em Serviço Social, Professora da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail: flaviaclemente.ufpe.edu.br

Gisélia Maria Campos Ribeiro

Graduada em História, mestre em História Social e doutora em História Social. É professora do IFMG, campus Congonhas. Professora credenciada no ProfEPT do IFMG campus Ouro Branco. Graduanda em Pedagogia.

E-mail: giselia.ribeiro@ifmg.edu.br

Helyene Rose Cruz Silva

Estudante de Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Cubatão.

E-mail: helyene@gmail.com

Josenice Ferreira dos Santos Araújo

Assistente Social. Mestre em Sociologia pela UFPB e Doutora em Política Social pela UnB. Professora Adjunto 4 da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Email: Joseniceferreira@uft.edu.br

Juliana Fernanda da Silva

Estudante de Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Hortolândia.

E-mail: social.juliana@yahoo.com.br

Késia Silva Tosta

Livia Neves Masson

Assistente Social. Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo/USP. Email: liviamasson@hotmail.com

Maria da Conceição Bruno Gonçalves

Unifacs- Universidade Salvador.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2206846357735617>

Márcia da Silva Clemente

Doutora em Serviço Social, professora da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). E-mail: marcia_sclemente@ufrb.edu.br

Marcela Mary José da Silva

Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Doutora em Serviço Social (UFRJ); Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Graduada em Serviço Social (UCSAL).

Email: mmjsilva@ufrb.edu.br

Mônica Vollkopf da Silva

Assistente Social e Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Email: monicavollkopf2018@gmail.com

Marcela Mary José da Silva

Docente do curso de Serviço Social da UFRB. Coordenadora do GTSSSEDU e do GTENPO. E-mail: mmjsilva@ufrb.edu.br

Maria Eduarda Oliveira Rosario

Assistente Social e Doutora em Serviço Social pela Universidade Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /UNESP Franca.

E-mail: enegri@unaerp.br

Maria Josimeire Silva de Carvalho

Pesquisadora GTSSEEDU/UFRB; Membro da Comissão NUCRESS/FSA e do GT- Educação; Mestranda PLANTERR/UEFS.

E-mail: josimeireas@gmail.com

Rita de Cássia Pereira Farias

Rosileia Prado Santana

Mestre em Ciências Sociais (UFRB); Graduada em Serviço Social e em História (UFRB). E-mail: rosileiaprado@gmail.com

Rochele Pedroso de Moraes

Assistente Social, atuante na política de Educação - Popular, Social e Formal. Mestra e Doutora em Serviço Social pela PUCRS. Email: rochelepmoraes@gmail.com

Rosana Borges de Carvalho

Assistente Social; Consultora Social; Membro do NUCRESS/FEIRA. E-mail: rodecarvalho50@gmail.com

Thaís Ribeiro Esteves

Estudante de Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestra em Ciências Sociais - Avaliação e Gestão de Políticas Sociais pela Faculdade de Economia da Universidade Grenoble Alpes (UGA)/França (2018). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Jacareí; e docente da Universidade do Vale do Paraíba (Univap). E-mail: thais.resteves@gmail.com

Vivian Mila Petry da Fonseca

Psicóloga e Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Centro Universitário Senac - São Paulo. E-mail: milapetryvivian@gmail.com

Williana Angelo Silva

Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, Campus Salto. Pesquisadora do trabalho do assistente social na educação, com ênfase na dimensão político-pedagógica e nas atividades socioeducativas; integrante do grupo de pesquisa GEPESS/UNESP. E-mail: williangel@gmail.com

A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SERVIÇO SOCIAL:

DEBATES, EXPERIÊNCIAS
E INCERTEZAS

