

# Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperarçar!

Anais do  
III Seminário Internacional e  
VII Fórum de Serviço Social  
na Educação do GEPESSSE

**PARTE II – Educação básica**

Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins;  
Ney Luiz Teixeira de Almeida; Adriana Freire Pereira Férriz;  
Carlos Felipe Nunes Moreira (Orgs.)

**REALIZAÇÃO:**

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

**unesp**



**APOIO:**



Anais do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: "Serviço Social e Educação: Desafios do Verbo Esperançar!". CARVALHO, Cristiano Costa de; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MOREIRA, Carlos Felipe Nunes (Orgs.). Gradus Editora, 2024. 418p.. : il. (algumas color.).

978-65-88496-23-7 CDD 360.00

Palavras-chave: 1.Serviço Social; 2. Educação; 3. Política de Educação; 4. Pesquisa.

DOI: 10.46848/9786588496237



A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Direitos reservados à



Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila Independência - Bauru/SP  
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675 graduseditora@gmail.com.br  
www.graduseditora.com

Publicado no Brasil

#### FICHA TÉCNICA

**Editor-chefe** — Lucas Almeida Dias  
**Diagramação e Projeto gráfico** — Natália Huang Azevedo Hypólito  
**Capa** — Natália Huang Azevedo Hypólito  
**Arte** — André Vitor Gonçalves de Souza, Luma de Alencar Almeida  
**Revisão** — Lucas Almeida Dias

#### COMITÊ EDITORIAL

|   |                                      |                                       |
|---|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos | Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza | Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi    |
| Profa. Dra. Andreia de B. Machado           | Profa. Dra. Manuela Costa Melo       | Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro      |
| Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira           | Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo     | Dr. Yan Corrêa Rodrigues              |
| Prof. Dr. Thiago Henrique Omena             | Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa  | Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos     |
| Prof. Dr. Leandro A. dos Santos             | Prof. Dr. Gustavo Schmitt            | Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade |
| Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro         | Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales | Profa. Dra. Márcia Lopes Reis         |

Esta publicação recebeu financiamento:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil. PAEP-CAPES - Programa de Apoio a Eventos no País - Processo: 88881.879611/2023-01;
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq - Chamada Universal - 18/2021 - Faixa - Grupos consolidados - Processo n. 407057/2021-8;
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processo n. 2023/10930-7.

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES, CNPq, FAPESP e dos PPGSS da UNESP, UERJ e UFBA.



**ABEPSS**  
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social



# Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>I</b>   |
| Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins  |            |
| <b>“ATÉ A PRÓXIMA AULA!?”: DESAFIOS DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS–PANDEMIA DE COVID–19 .....</b>                              | <b>385</b> |
| Luiza Guimarães Oliveira; Amabele Rodrigues Freire Montavoni Pereira; Lilian Angélica da Silva Souza   |            |
| <b>POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>  | <b>395</b> |
| Eduardo Lima; Hélder Boska de Moraes Sarmiento   |            |
| <b>“QUESTÃO SOCIAL”, QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS.....</b>                                       | <b>403</b> |
| Hedinene Silva da Costa ; Lilian Angélica da Silva Souza; Luciano da Silva Souza   |            |
| <b>ASSISTENTE SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO COM A CATEGORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....</b>                              | <b>411</b> |
| Amanda Bersacula; Zoia Prestes   |            |
| <b>DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS.....</b>                                | <b>424</b> |
| Sandro Ilídio da Silva; Alice Ana Rodrigues; Lucimara de Moura; Valéria Aparecida Pinheiro Becker  |            |
| <b>EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS .....</b>  | <b>433</b> |
| Flávia Pacheco Sanchez; Andreia Aparecia Reis de Carvalho Liporoni; Ariane Rego Paiva  |            |
| <b>OLIMPIADAS ESCOLARES: INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA FORMAÇÃO INTEGRAL. ....</b>   | <b>445</b> |
| Deuzilene Pereira da Cunha ; Jairo de Carvalho Guimarães   |            |
| <b>SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTERDISCIPLINAR .....</b>  | <b>455</b> |
| Elaine Cristina Estevam; Maria José de Oliveira Lima   |            |
| <b>IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ– RJ.....</b>   | <b>465</b> |
| Eblin Farage; Anna Beatriz Vieira da Fonseca; Thais Moreira Henuid   |            |
| <b>SERVIÇO SOCIAL E PSICOLOGIA NA LUTA PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935 DE DEZEMBRO DE 2019 .....</b>  | <b>479</b> |
| Douglas Alves dos Santos   |            |
| <b>TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO NÚCLEO SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....</b>                        | <b>488</b> |
| Deusolita Silva; Adriana da Silva Monteiro Oliveira; Carla Carolina de Jesus Souza; Jessica Silva; Ana Piai  |            |
| <b>EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID–19: IMPACTOS E DESAFIOS POSTOS AS ASSISTENTES SOCIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES–RJ.....</b> | <b>497</b> |
| Paulo Santos Freitas Junior  |            |
| <b>INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VIOLÊNCIA EXTERNA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DEMANDA NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>             | <b>506</b> |
| Daniel Barbosa dos Santos; Maria da Conceição Rodrigues de Sousa   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>QUEM APRENDE COM FOME? POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COM A REDE ATRAVÉS DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO .....</b>   | <b>515</b> |
| Ewerton da Silva Ferreira; Maria Fernanda Avila Coffi ; Eduardo Lima   |            |
| <b>A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS? CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO.....</b>                        | <b>526</b> |
| Giane Franciele Negri  |            |
| <b>O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE PROJETOS SOCIETÁRIOS NAZIFASCISTAS: Os ATENTADOS ÀS ESCOLAS <i>VERSUS</i> O DISCURSO DE MILITARIZAÇÃO E <i>HOMESCHOOLING</i>.....</b> | <b>539</b> |
| Natasha Christine dos Santos Almeida   |            |
| <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CRIANÇA DISLÉXICA EM CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO: RELATOS DE PROFESSORES DE SANTA BÁRBARA D'OESTE/SP. ....</b>   | <b>551</b> |
| Cássia Ribeiro da Costa Silva  |            |
| <b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA BOSQUE, NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.....</b>  | <b>563</b> |
| Beatriz Santos Serra   |            |
| <b>SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II: ENTRAVES E POTENCIALIDADES DOS AUXÍLIOS FINANCEIROS .....</b>  | <b>572</b> |
| Cinthia de Andrade Pereira; Sheila Conceição da Silva Bueno  |            |
| <b>O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPINA GRANDE COMO EXPRESSÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA. ....</b>                                     | <b>583</b> |
| André Monteiro Moraes; Edna Medeiros do Nascimento; Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha; Maria Dolores Melo do Nascimento; Maria Noalda Ramalho  |            |
| <b>A LEI 13.935/2019 E A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS, CONTINUIDADES E NOVOS DESAFIOS .....</b>  | <b>595</b> |
| Ruth Ferreira Conserva Andrade; Samara Raquel da Silva Costa; Sheyla Suely de Souza Silva  |            |
| <b>A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES. ....</b>   | <b>604</b> |
| Vanessa de Abreu Carvalho Ferreira   |            |
| <b>ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) EM CENA: Os DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO COMBATE ÀS FORMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL. ....</b>   | <b>615</b> |
| Bárbara Aguiar Cortez; Bianca de Almeida Corrêa; Isabela da Silva Rodrigues; Vinícios Pereira Pessoa; Ana Paula de Souza Baganha   |            |
| <b>PRODUÇÕES ACADÊMICAS ADVINDAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UEPB: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB.....</b>                                    | <b>624</b> |
| André Monteiro Moraes; Eduardo Mariano Chagas Barbosa; Glauce Suassuna Figueirêdo; Maria Noalda Ramalho; Ruth Conserva Andrade   |            |
| <b>REFLEXOS SOCIAIS DA BNCC E DO DCT-TO/EM PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>  | <b>637</b> |
| Ana Luíza Moreira Ayres Rodrigues; Rubens Martins da Silva   |            |
| <b>SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Novo ENSINO MÉDIO, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E O CANTO DA SEREIA.....</b>   | <b>650</b> |
| André Monteiro Moraes; Cristiano Costa de Carvalho; Dante Henrique Moura; Eliana Bolorino Canteiro Martins; Ruth Gnecco Zanini   |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE – MG.....</b>  | <b>660</b> |
| Cristiano Costa de Carvalho; Eliana Bolorino Canteiro Martins; Eunice Paulo Chichava; Juliana Viegas Guimarães  |            |
| <b>ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO POLÍTICA, TEÓRICA E PRÁTICA DO PROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (M.A.E.) / 2022: RUMO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 .....</b> | <b>672</b> |
| Carmen dos Santos Camerino; Jurema Alves Pereira da Silva; Luiza Fiamoncini Coutinho; Priscila Ambrozio Gonçalves; Vlória Matos Crisóstomo Macri Rodrigues  |            |
| <b>O PROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO E OS PRINCIPAIS MOTIVOS DA INFREQUÊNCIA ESCOLAR NO CIEP 259 – MARICÁ/RJ E PROPOSTAS DO SERVIÇO SOCIAL PARA O SEU ENFRENTAMENTO .....</b>                            | <b>685</b> |
| Jurema Alves Pereira da Silva; Tabatha Cristina dos Santos Pinho  |            |
| <b>DEMANDAS SOCIAIS PARA INSERÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM MACEIÓ-AL.....</b>  | <b>698</b> |
| Camila Laura Ventura dos Santos; Maria Rafaela Porfírio Dias; Sueli Maria do Nascimento   |            |
| <b>SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INCIDÊNCIAS POLÍTICAS DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS) DE SANTA CATARINA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 13.935/2019 .....</b>                     | <b>709</b> |
| Débora Ruviano; Elisônia Carin Renk; Flávia de Brito Souza; Simone Dalbello   |            |
| <b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NA ESCOLA MICHEL HABBER, FRANCA, SP.....</b>  | <b>719</b> |
| Katielle Silva Fonseca; Edvânia Ângela de Souza   |            |
| <b>OS DESAFIOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FRENTE A INCLUSÃO DAS PESSOAS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA .....</b>  | <b>730</b> |
| Gabriela Garcia Roza; Ticiane Marcela Soares Queiroz  |            |
| <b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) DE TERESINA – PI .....</b>  | <b>740</b> |
| Gersianne Martins Viana dos Santos; Jairo de Carvalho Guimarães <sup>2</sup>  |            |
| <b>A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LIMEIRA-SP.....</b>  | <b>750</b> |
| Juliana Maria Florindo; Valdirene Borges; Viviane Groppo Lopes Cerqueira  |            |
| <b>A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA MULHERES NEGRAS E A INCLUSÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA .....</b>  | <b>760</b> |
| Ana Laura Batista Marques; Maria Yumi Buzinelli Inaba   |            |
| <b>IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA ....</b>   | <b>770</b> |
| Graziela de Carvalho Maia Campos; Eliana Bolorino Canteiro Martins  |            |
| <b>A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA ESCOLA.....</b>   | <b>778</b> |
| Láisa Giseli Neiva Leite Santo; Mariany Almeida Montino   |            |
| <b>DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....</b>  | <b>785</b> |
| Cristiane Raimunda da Silva   |            |

# APRESENTAÇÃO

Cristiano Costa de Carvalho<sup>1</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>2</sup>

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESE) criado e inscrito no diretório de grupo de pesquisa do CNPq desde 2010, tem como um dos seus objetivos a realização de eventos científicos com o intuito de propiciar a socialização de estudos, pesquisas e reflexões sobre a interface do Serviço Social com as políticas de educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesta direção, em 2023, o GEPESE organizou o III SEMINÁRIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESE: “SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO VERBO ESPERANÇAR!” e ocorreu nos dias 7, 8 e 9 de novembro nas dependências da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca. O evento acolheu estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores e profissionais – assistentes sociais, psicólogos, educadores dentre outros do Brasil e de outros países da América Latina, Europa e África.

Historicamente, desde o ano 2010, os eventos do GEPESE manteve abrangência nacional na organização dos eventos e recentemente (a partir de 2017) conseguiu alcance internacional propiciando espaços de troca de conhecimentos, de experiências, forjando estratégias de luta coletiva subsidiadas no campo da crítica, da formação permanente e da produção de conhecimentos sobre política educacional e as particularidades do trabalho de assistente social nesta política social, forjando ações que vislumbram o reconhecimento da efetiva contribuição do serviço social nesta política pública.

Nesta edição contamos com a valiosa contribuição de palestrantes de Angola, Argentina, Portugal e Espanha, proporcionando o intercâmbio estratégico entre o Brasil com a comunidade dos países de língua portuguesa e espanhola. Na oportunidade reafirmamos a parceria do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/*Campus* de Franca com a Universidade de Luanda (UNILuanda) e Universidade Católica de Angola (UCAN), por meio de convênio de cooperação técnica, ampliando o processo de internacionalização do Serviço Social brasileiro e efetivando troca de conhecimentos e culturas a comunidade acadêmica dos dois países.

O tema do evento: “Serviço Social e Educação: *desafios do verbo esperançar!*” foi escolhido e inspirado com intuito de homenagear e reafirmar o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921 -1997), utilizando a expressão “verbo esperançar” – mas o que Paulo Freire quis dizer com essa expressão? Segue explicação com suas próprias palavras:

É preciso ter esperança, mas ter esperança de o verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar, e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

É justamente este o sentido do evento – fortalecer o coletivo para exercitar o verbo “*esperançar*”. Contudo para *esperançar* se faz necessário reconhecer os meandros da política de educação e fortalecer as lutas coletivas na direção de uma educação crítica, propositiva, libertadora.

1 assistente social. Doutorando em Serviço Social na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil). Bolsista CAPES. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESE). E-mail: [cristiano.c.carvalho@unesp.br](mailto:cristiano.c.carvalho@unesp.br)

2 assistente social. Doutora em Serviço Social pela PUC-SP (PUC-SP, São Paulo - SP, Brasil). Pós-doutora em Serviço Social (UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Franca (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESE). E-mail: [elianacanteiro@terra.com.br](mailto:elianacanteiro@terra.com.br)

Neste sentido, conforme afirma o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (2013), a política de educação no Brasil ainda não se constituiu como direito social, portanto, o país possui uma imensa dívida histórica. Afirma ainda que, a política de educação é uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também expressa o resultado da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates e de projetos educacionais distintos, contraditórios de negação e reconhecimento dos direitos sociais (Almeida, 2011).

No Brasil, o GEPESE é pioneiro na temática do Serviço Social na Educação e traz como marca o empenho em ser coletivo, a partir da sua própria natureza, ou seja, a sua formação sendo interinstitucional agregando três grandes universidades públicas, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil) e Universidade Federal da Bahia (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil) e sempre pautando os estudos, pesquisas e ações à partir da valiosa contribuição dos seus integrantes formado por estudantes de graduação, pós-graduação, docentes, assistentes sociais, pedagogos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, gestores/as da educação entre outros, reconhecendo o conhecimento, a experiência de todas/os na luta pela educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada, como um direito social e parte integrante da proteção social.

Portanto, acreditando no potencial da construção da educação na perspectiva crítica, este evento é uma oportunidade ímpar de socialização e aprendizado - não como uma consequência individual e isolada, mas como resultado de uma proposta coletiva de acompanhamento dessas mudanças que são monitoradas regularmente pelo GEPESE em relação aos participantes dos eventos, através de seus encontros, cursos, assessorias e pesquisas. Assim, cabe afirmar que os eventos produzem um impacto não só imediato, aferido no tempo e espaço dos encontros, mas também a médio e longo prazo, na medida em que novas redes e interações profissionais se forjam a cada evento.

Ressaltamos ainda que a categoria profissional de assistentes sociais – também é a expressão da valorização do coletivo a partir do empenho das suas entidades representativas, o Conselho Federal/Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), incluindo historicamente neste processo de luta a representação dos estudantes através da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que sempre tem prestigiado as edições dos Fóruns do GEPESE.

Ao longo da sua trajetória histórica o GEPESE esteve e está sempre em sintonia com essas entidades representativas, destacando o esforço coletivo empreendido no movimento de mobilização e de resistência em prol da educação pública e especificamente, nos últimos 20 anos para a aprovação da Lei que dispõe sobre o trabalho de assistente social (e psicólogos) na educação básica e para sua implementação em todo território nacional - Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Acompanhamos este processo e aproveitamos a oportunidade para parabenizar essas entidades pela aguerrida defesa dos direitos sociais e humanos, dentre eles o direito a educação.

A presente edição do evento do GEPESE ocorre numa conjuntura extremamente desafiadora com impasses determinados pela crise do capital a nível mundial e no Brasil além dos agravos decorrentes da pandemia do Covid-19, do acirramento das expressões da questão social que impactam nas políticas públicas em geral e especificamente no universo educacional, destacando o crescente aumento das múltiplas formas de violências e situações de evasão escolar.

Nesta conjuntura é **imperativo a retomada do reconhecimento da educação e da ciência como valores humanos universais que precisam ser assegurados** pela ação direta do Estado como direito social e, ainda reconhecer a urgência histórica de necessidade da contribuição de saberes de outros profissionais no espaço educacional considerando que este tem se complexificado, por isso, debatermos as estratégias de implantação da Lei 13.935 em todo o território nacional é essencial, sendo que este foi um dos objetivos deste evento.

Refirmamos que não se trata de uma luta corporativa para ampliação do mercado de trabalho para os assistentes sociais e psicólogos, mas da compreensão da efetiva contribuição que esses profissionais podem oferecer unindo esforços aos demais trabalhadores da educação para viabilizar a escola, no sentido amplo deste termo, na perspectiva sinalizada por Gramsci ou seja:

Uma escola que dê à criança (jovens, adultos...) a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos gregos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos trabalhadores (operários) devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (Gramsci, 1991, p.33).

A programação do evento possibilitou além de refletirmos sobre os dilemas educacionais presentes nas sociedades com profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e culturais a partir da presença de interlocutores latino-americanos, europeus e africanos, a divulgou os resultados parciais da pesquisa nacional, coordenada pelo GEPESSE (financiada pelo CNPq) denominada: *Tendências do trabalho de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil*, que vem sendo desenvolvida desde 2021. Inclusive foi apresentado um panorama geral sobre a realização, em setembro e outubro desde ano, dos encontros estaduais que foram realizados nos 27 estados brasileiros e no Distrito Federal, tendo como principal objetivo mobilizar a reflexão sobre política de educação básica e o serviço social na educação além de complementar a etapa de mapeamento da presença de assistentes sociais que atuam neste nível de ensino.

Foi um movimento intenso e emocionante que captou e conseguiu emergir por meio da expressão da força do coletivo, com a valiosa contribuição do conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS e ENESSO, aos quais reforçamos o nosso agradecimento e aos integrantes do GEPESSE e muitos, muitos colaboradores/as.

Todas as mesas, com seus respectivos palestrantes, foram de extrema relevância, expressando o adensamento teórico mas também eivada de concretudes a partir da vivência, das experiências dos estudiosos e pesquisadores de cada tema aos quais expressamos nossos sinceros agradecimentos descrevemos os nomes: o *Simão João Samba* (UniLuanda, Luanda, Angola), *Amor Antônio Monteiro* (UCAN, Luanda, Angola), *Eliana Grisel Vasquez* (UNLP, La Plata, Argentina), *Maria Monica Torres Sanchez* (UMA, Málaga, Espanha), *José Francisco de Almeida Pacheco* (Escola da Ponte, Porto, Portugal), *Eblin Joseph Farage* (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil), *Erlênia Sobral do Vale* (UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil), *Wagner Roberto Amaral* (UEL, Londrina, Paraná, Brasil), *Carlos Felipe Nunes Moreira* (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil), *Adriana Freire Pereira Ferriz* (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil) e *Eliana Bolorino Canteiro Martins* (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil).

Foi mantida uma tradição dos eventos do GEPESSE, considerando a importância da cultura, nos três dias de evento contamos com brilhantes apresentações de grupos culturais da cidade de Franca/SP e internacionais de Moçambique a Angola, que trouxeram muito alegria, porque não basta resistir de forma aguerrida, como diz Gue Guevara: “**é preciso endurecer sem perder a ternura**”. Este acolhimento afetuoso sempre faz parte da realização desses eventos promovidos por este grupo de pesquisa.

Registramos que tivemos gratas surpresas destacando a presença de 310 participantes nos três dias do evento, tendo representatividade de todos os Estados brasileiros, um total de 220 submissões de artigos, 172 artigos aprovados pela comissão científica composta por avaliadores e avaliadoras nacionais e internacionais usando como técnica o processo de avaliação por dois especialistas “*ad hoc*” com duplo-cego “*double blind review*” além da apresentação de 139 trabalhos conforme serão expostos nestes 4 volumes do Anais do evento.

Para facilitar o acesso e leitura, o Anais do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE foi dividido em quatro partes temática devido ao grande volume de capítulos. Veja como ficou:

| Parte | Temática   | Quantidade de artigos |
|-------|--|-----------------------|
| I     | Dimensão Socioeducativa do Trabalho de Assistentes Sociais.          | 36                    |
| II    | Educação básica.   | 39                    |
| III   | Ensino superior.   | 35                    |
| IV    | Educação Profissional e tecnológica/ Movimentos Sociais da Educação. | 29                    |

Destacamos que o evento recebeu financiamento das agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que foram essenciais para garantir a concretização do evento. Nosso muito obrigado!!!

Por **último**, mas não menos importante, expressamos a nossa gratidão a comissão organizadora, com mais de 30 integrantes a nível local, comissão científica e avaliadores e avaliadoras *ad-hoc* com 50 especialistas da área, as e os coordenadores/as das sessões temáticas, à Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (STAEPE), representado pela Sandra Aparecida Cintra Ferreira e ao Escritório de Apoio à Pesquisa (EAP), representado por Adriana Sivieri de Araújo Bessa, por todo empenho, dedicação e compromisso profissional.

Fica então o convite para leitura dos trabalhos apresentados que certamente contribuíram significativamente na construção de conhecimentos e reflexões sobre a temática abordada no evento sobre diversos prismas. Por fim, vamos esperar e nos fortalecer na luta coletiva por uma educação crítica, propositiva, contrária a qualquer forma de opressão e preconceito de classe social, raça/etnia, gênero, portanto, humanizada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais**. Disponível em: < [https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf) >. 2013. Acesso em: 10 jan. 2024.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. "Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais". In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação. Brasília, DF: CFESS, 2012. (Série 3: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, v.1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

## AVALIADORES E AVALIADORES AD HOC

- Dra. Adriana Freire Pereira Férriz (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)  
Dra. Alicia Ester Araya Ruiz (UV, Valparaíso, Chile)  
Dra. Aline Maria Batista Machado (UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil)  
Dr. Amor Antonio Monteiro (UCAN, Luanda, Angola)  
Dra. Anabella Pavão da Silva (TJSP, Batatais, São Paulo, Brasil)  
Dr. André Michel dos Santos (UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)  
Dr. Antonio Israel Silva (UniLuanda, Luanda, Angola)  
Dra. Bruna Carolina Bonalume (TJSP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Carla Agda Gonçalves (UFG, Goiás, Goiás, Brasil)  
Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Dra. Cirlene Aparecida Hilario da Silva Oliveira (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dr. Daniel Luciano Muondo (UniLuanda, Luanda, Angola)  
Dra. Dayana Cury Rolim (UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)  
Dra. Eblin Joseph Farage (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil).  
Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Eliane Marques De Menezes Amicucci (UFT, Miracema, Tocantins, Brasil)  
Dra. Fabrícia Cristina de Castro Maciel (UA, Lisboa, Portugal)  
Dra. Fernanda Meneghini Machado (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)  
Dra. Flávia Augusta Santos de Melo Lopes (UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil)  
Dra. Francine Helfreich (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)  
Dra. Ilda Lopes Witiuk (PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil)  
Dra. Iris de Lima Souza (UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)  
Dr. Joao Manuel Correia Filho (UniLuanda, Luanda, Angola)  
Dra. Jolinda de Moraes Alves (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)  
Dr. José Luis de Almeida (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)  
Dra. Juliana Viana Ford (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Jurema Alves Pereira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Dra. Kênia Augusta Figueiredo (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)  
Dr. Leonildo Aparecido Reis Machado Machado (DP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Lígia da Nóbrega Fernandes (UERR, Boa Vista, Roraima, Brasil)  
Dra. Lilian Angélica da Silva Souza (UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)  
Dra. Mabel Mascarenhas Torres (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)  
Dra. Maria Conceição Borges Dantas (IFSP, São Paulo, Brasil)  
Dra. Maria Cristina Piana (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho (ISCSP/ULisboa, Lisboa, Poertugal)  
Dra. Maria José de Oliveira Lima (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dra. Maria Noalda Ramalho (PMCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil)  
Dra. Mary Help Ibiapina Alves (UC, Coimbra, Portugal)  
Dra. Mayara Simon Bezerra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dra. Mireille Alves Souza (UFTM, Uberaba, Minas Gerais, Brasil)  
Dra. Nayara Hakime Dutra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Dra. Paula Manuela Rodrigues de Sousa (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)  
Dra. Rosana Ribeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Dra. Silvia Cristina Yannoulas (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)  
Dra. Silvia Neves Salazar (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)  
Dra. Silvia Regina Silveira (PMG, Gravataí, Rio Grande do Sul, Brasil)  
Dr. Simão João Samba (UCAN, Luanda, Angola)  
Dra. Simone Eliza do Carmo Lessa (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Dra. Sueli Maria do Nascimento (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)  
Dra. Suênya Thatiane Souza de Almeida (UEMG, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil)  
Dra. Talita Prada (IFBA, Porto Seguro, Bahia, Brasil)  
Dra. Teresa Rodrigues da Silva (ISSSL, Lisboa, Portugal)  
Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)

## COORDENADORES/AS DAS SESSÕES TEMÁTICAS

- Adão Jeremias Lourenço (UniLuanda, Luanda, Angola)  
Adão Joaquim Manuel José (UniLuanda, Luanda, Angola)  
Amanda Silva Belo (FSS/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Ana Joice da Silva Peraro (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
André Monteiro Moraes (UFRN, Natal, Rio Grande Norte, Brasil)  
Deusolita Ferreira da Silva (PMD, Diadema, São Paulo, Brasil)  
Eliane Marques de Menezes Amicucci (UFT, Miracema, Tocantins, Brasil)  
Fabrícia Cristina de Castro Maciel (UA, Lisboa, Portugal)  
Inaê Carvalho Ferreira (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
John dos Santos Silva (PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)  
Jurema Alves Pereira Silva (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Laurita de Queiroz Bomdespacho (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Lígia da Nóbrega Fernandes (UERR, Boa Vista, Roraima, Brasil)  
Lilian Angélica da Silva Souza (ESS/UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)  
Livia Neves Masson (USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)  
Maria Conceição Borges Dantas (IFSP, São Paulo, Brasil)  
Nivia Barreto dos Anjos (ISCTE, Lisboa, Portugal)  
Rosana Ribeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Viviane Gonçalves de Araújo (UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)  
Viviane Groppo Lopes Cerqueira (PML, Limeira, São Paulo, Brasil)  
Williana Angelo (PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)  
Yadira Arnet Fernández (UH, Havana, Cuba)  
Yukari Yamauchi Moraes (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)  
Zurema Domingos Mutange (UniLuanda, Luanda, Angola)

# “ATÉ A PRÓXIMA AULA!?”: DESAFIOS DE ESTUDANTES NEGROS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Luiza Guimarães Oliveira<sup>1</sup>  
Amabele Rodrigues Freire Montavoni Pereira<sup>2</sup>  
Lilian Angélica da Silva Souza<sup>3</sup>

**RESUMO.** O presente trabalho tem por objetivo analisar os desafios para o acesso e a permanência de estudantes negros na educação básica no Brasil, após o período da pandemia de Covid-19, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Inicialmente, abordamos a condição de estudantes negros/as na sociedade de classes, para, em seguida, abordar a Política de Educação na era do capital, e concluir com notas sobre como o trabalho de assistentes sociais pode colaborar para a formação de alunos e alunas da educação básica brasileira.

**Palavras-chave:** Estudantes negros. Acesso e Permanência. Educação básica. Pandemia de Covid-19. Assistentes Sociais.

**ABSTRACT.** The present work aims to analyze the challenges for the access and permanence of black students in basic education in Brazil, after the period of the Covid-19 pandemic, having historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological reference. Initially, we address the condition of black students in class society, to then address the Education Policy in the era of capital, and conclude with notes on how the work of social workers can collaborate for the training of students of Brazilian basic education.

**Keywords:** Black Students. Access and Permanence. Basic Education. Covid-19 Pandemic. Social Workers.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos de quatro premissas principais: 1) a formação sócio-histórica brasileira marcada por traços patriarcais, classistas e racistas; 2) a Política de Educação no Brasil forjada sob o ideário capitalista; 3) a educação enquanto um direito social expresso na Constituição Federal – CF/88 (Brasil, 1988); e 4) as diferentes instituições que atuam sobre a matéria educação, como legítimos espaços sócio-ocupacionais de assistentes sociais.

Sobre a primeira premissa, é importante lembrar que os mais de três séculos e meio de uma história de escravização brasileira de pessoas na diáspora africana, repercute até os dias atuais sobre a vida de pessoas negras. Isso porque, após o chamado “aboliconismo no Brasil”, nenhuma política de reparação foi adotada de maneira a suprir as necessidades de um povo que foi subjugado de diferentes modos. Nesse escopo, o projeto de “deseducação do negro” (Woodson, 2021) ganhou legitimidade a partir de uma política eugênica, pautada em uma pseudociência, que sustenta o “pacto da branquitude” (Bento, 2022) e o mito da democracia racial no país (Munanga e Gomes, 2006).

A Política de Educação no Brasil é atravessada por contradições e disputas de projetos. Envolve questões multifatoriais, sendo reflexo da sociedade de classes. Durante os momentos de crises, como aquela decorrente do contexto da pandemia da Covid-19, as desigualdades socioeducacionais são agudizadas, como expressões próprias do *modus operandi* da sociedade de modelo econômico capitalista. Assim, a violência, a fome e a insegurança alimentar, o desemprego, o racismo e todos os infortúnios gerados pelo acesso precário aos meios de tecnologia, de material e apoio pedagógicos, refletiram no processo de ensino-aprendizagem e na permanência de estudantes no ambiente de ensino, em especial, estudantes negros.

1 Graduada em Serviço Social pela ESS/UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica UFRJ. E-mail: [luizaguimaraesoliveira98@gmail.com](mailto:luizaguimaraesoliveira98@gmail.com)

2 Graduada em Serviço Social pela ESS/UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica FAPERJ. E-mail: [amabelemontavoni@gmail.com](mailto:amabelemontavoni@gmail.com)

3 Professora Adjunta da Escola de Serviço Social (ESS) da UFRJ. Coordenadora da Rede de Estudos, Pesquisa, Extensão e Ensino em Serviço Social e Educação (REPENSSE), da ESS/UFRJ. E-mail: [l.souza@ess.ufrj.br](mailto:l.souza@ess.ufrj.br)

Entretanto, se é verdade que a educação se constituiu como campo de luta, em função de interesses antagônicos que a permeiam, também é concreta sua condição de direito inscrito na Carta Magna brasileira, na qual os artigos 205 e 206 da CF/88, asseguram o dever do Estado e da família, assim como a igualdade de condições para o acesso e a permanência de estudantes nas escolas e a gratuidade do ensino público. E é sobre esse horizonte que fazemos a defesa da presença de assistentes sociais nos mais variados espaços educacionais - desde aqueles inerentes à gestão de políticas públicas na área, até aqueles onde ocorra a intervenção profissional direta aos educandos, familiares, gestores e educadores -, onde se possa aprofundar os valores democráticos de liberdade, em uma escola pública, gratuita, laica, antirracista, antimachista e socialmente referenciada.

A partir dessas asserções, este ensaio analisa os desafios para o acesso e a permanência de estudantes negros no ensino básico brasileiro após o período da pandemia de Covid-19, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Inicialmente, abordamos a condição de estudantes negros/as na sociedade de classes. Depois, tratamos da educação na era do capital, concluindo com notas sobre como o trabalho de assistentes sociais pode chegar “até a próxima aula” de alunos e alunas da educação básica<sup>4</sup> no Brasil.

## O/A ESTUDANTE NEGRO/A NA SOCIEDADE DE CLASSES

Para refletir a partir do entrelaçamento entre questão racial e educação, a pergunta que nos mobiliza é: “Como pensar e educação de sujeitos historicamente destituídos de condições dignas de trabalho?”. A formulação marxiana nos ensina sobre a centralidade do trabalho para a natureza humana, assim como aponta a educação como uma das dimensões que integram a totalidade do ser social.

Como exigência do próprio trabalho, e como resultado da complexificação do ser social produzida pelo trabalho, surgem outras dimensões da realidade social, a exemplo da linguagem, da educação, da ciência, da religião, da arte, da política, do Direito, etc. Todas elas têm sua raiz no trabalho, mas cada uma delas cumpre uma função diferente na reprodução do ser social. Este fato nos permite constatar o caráter de totalidade do ser social. Todas as dimensões sociais tem uma dependência ontológica em relação ao trabalho, pois nascem a partir de exigências postas por ele. Não são, portanto, fragmentos desordenados e nem aleatoriamente conectados (Tonet, [s.d] p. 4).

Ora, se estamos falando de uma sociedade de classes onde os interesses burgueses são privilegiados, os descendentes de homens, mulheres e crianças que foram levados ao trabalho forçado no Brasil, não encontram nela circunstâncias favoráveis que lhes assegurem processos formativos capazes de promover emancipação. Aliás, o papel que trabalhadores negros (livres e escravizados), tiveram entre os ferroviários, marítimos e portuários, durante os séculos XIX e XX, no Brasil, merece destaque, como bem fundamentado por Costa (2020).

Após 1888, negros e negras ficaram vulneráveis e expostos à miserabilidade, sem um planejamento socioeconômico que viabilizasse condições mínimas para sobreviverem. Havia um discurso na sociedade fortemente racista que os enxergavam como incapaz de exercer certas funções que o desenvolvimento econômico da época exigia (Moura, 1988), o que nunca se mostrou verdade.

Por outro lado, ainda que o padrão educacional do trabalhador negro fosse equivalente ao do homem branco, nesta análise, também não poderíamos abrir mão de considerar o caráter de alienação, própria do modo de produção e reprodução do capital, que separa o trabalhador do fruto do seu trabalho, haja vista que

Maior nível escolar dentro da fábrica não coincide com aumento de sabedoria no processo produtivo. Essa é uma contradição que o capitalismo apresenta, pois ao mesmo tempo que exige maior escolaridade para o trabalho, aliena e bestializa o próprio trabalho. O trabalho alienado capitalista pouco tem a oferecer, pois na realidade é ele que está à procura da apropriação gratuita dos saberes dos trabalhadores (Lucena e Lucena, 2014, p. 31).

<sup>4</sup> Constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As diferenças no que diz respeito ao acesso e à permanência de estudantes negros nas instituições de ensino básico, quando comparadas a estudantes não-negros, resultam do fato de que os primeiros têm como necessidade primária o alcance e a manutenção das condições de subsistência, enquanto que, para os segundos, estudar pode ser a única preocupação. Isso se deve às desigualdades socioeconômicas cristalizadas no Brasil, uma vez que famílias negras estão mais propensas a viverem situações de pauperização e terem dificuldade para acessar direitos sociais básicos, como lazer, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância, entre outros (Brasil, 1988). Tais impasses obstaculizam a formação educacional de alunos/as negros/as, pois a falta desses recursos impacta diretamente na produção de iniquidades socioeducacionais.

Com a acentuação das disparidades sociais, em decorrência da pandemia de Covid-19, que favoreceu o isolamento social e o ensino remoto, estudantes negros/as foram atingidos/as indiscriminadamente, em especial, no que tange a educação básica. As restrições financeiras e de circulação, por exemplo, fez com que boa parte deles e delas, precisassem reorganizar sua rotina e buscar meios de geração de renda, quase sempre informais. Isso pode ter contribuído para que colocassem a escola em segundo plano.

Conforme dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, o desemprego e a informalidade apresentaram maiores índices entre pretos e pardos. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIESSE) realizou um levantamento comparativo entre o primeiro trimestre de 2020 - que sucedeu o decreto de pandemia ocorrido em março daquele ano - e o segundo trimestre de 2021, apontando o agravamento das condições de trabalho de pessoas negras comparadas aquelas não-negras.

O estudo mostra que, em 2020, dos 8,9 milhões de homens e mulheres que deixaram de ocupar os postos de trabalho, 6,4 milhões eram negros e negras. Em 2021, enquanto a força de trabalho de pessoas não negras já tinha atingido 92% do total registrado antes da pandemia, “entre os negros, esse percentual foi de quase 59%, número que levanta a questão sobre o destino desses quase 2,6 milhões de negros e negras” (DIESSE, 2021, p. 2).

Além disso, de acordo com a mesma fonte, 71,4% do total de pessoas que perderam seus postos de trabalho em 2020 eram negras. Em 2021, a associação dos seguintes fatores: o aumento da vacinação em massa, a falta de proteção legal dos postos de trabalho por parte do governo e a economia que não cresceu, resultou em que foram ampliados “o assalariamento sem carteira no setor privado (16,0%), o trabalho doméstico sem carteira (14,9%), o trabalho por conta própria (14,7%) e o trabalho familiar (8,7%)” (p. 6), sendo que as mulheres negras continuaram se destacando no trabalho doméstico.

Por fim, “enquanto homens e mulheres não negros receberam em média R\$ 3.471,00 e R\$ 2.674, respectivamente, no 2º trimestre de 2021, trabalhadores negros ganharam R\$ 1.968 e trabalhadoras negras, R\$ 1.617” (DIESSE, 2021, p. 8). Nessa conjuntura, jovens provenientes de famílias mais suscetíveis a esta insegurança monetária, muitas vezes, precisam ajudar financeiramente dentro de casa, o que impacta em um menor tempo de atividades dedicadas à escola (NERI e OSORIO, 2020). Essa precariedade é fruto do legado de discrepâncias sociais que perdura por gerações entre brasileiros.

O histórico passado colonial brasileiro atrelado ao modo de produção capitalista em curso, manifesta e acentua expressões da “questão social” que incidem sobre a educação. O acesso e a permanência escolar de forma igualitária no ensino público, como descrito na Carta Magna, torna-se uma falácia, devido a essa herança opressora que perpetua uma sociabilidade onde racismo estrutural alcança o chão da escola. Uma das faces racistas no espaço escolar está na propagação e no “perigo de uma história única” (Adichie, 2019), que constrói e reconstrói a narrativa dos povos originários e africanos a partir do discurso dos algozes.

Essa história única impregna a cultura de muitos indivíduos, levando à perpetuação de posturas racistas de geração em geração. É por isso que muitas crianças e adolescentes sofrem por causa de, ou disseminam preconceitos, discursos de ódio e xingamentos em razão da cor da pele, o que pode fragilizar a construção da identidade de jovens-adultos negros. São aspectos que podem afetar a saúde mental deste público. Contudo, cabe lembrar que:

[...] ninguém nasce com preconceitos, mas que estes são aprendidos na nossa sociedade humana, fica dito que eles são aprendidos com outras pessoas nas relações sociais. Sendo assim devemos notar que os primeiros julgamentos raciais demonstrados pelas crianças são frutos de seu aprendizado, de seu contato com os adultos tanto no seu convívio escolar quanto na escola (Alves, 2012, p.7).

A ausência ou a baixa representatividade negra no esporte, na música ou na televisão, por exemplo, pode favorecer o lugar do negro na “zona do não-ser” (Fanon, 2008). Além disso, a concentração de material didático nas escolas públicas, que tem como base a literatura de inspiração europeia, bem como a doutrinação de valores conservadores e antidemocráticos são absolutamente contraproducentes para a formação educacional de estudantes negros/as. Isso foi observado no contexto pandêmico no Brasil, sobretudo, a partir do fortalecimento de projetos como o “Escola Sem Partido”, “Escolas cívico-militares”, entre outros.

Outro modo de manter estudantes negros/as fora do ambiente educacional se sustenta no racismo institucional, que é definido por Eurico (2018) como:

[...] operações anônimas de discriminação racial em instituições, profissões ou mesmo em sociedades inteiras [...] O anonimato existe na medida em que o racismo é institucionalizado, perpassa as diversas relações sociais, mas não pode ser atribuído ao indivíduo isoladamente. Ele se expressa no acesso à escola, no mercado de trabalho, na criação e implantação de políticas públicas que desconsideram as especificidades raciais e na reprodução de práticas discriminatórias arraigadas nas instituições (p. 83).

Portanto, o Estado que tem como escolha política a não elaboração, implementação ou oferta de políticas públicas educacionais efetivas que considere as disparidades oriundas da condição de classe e de raça dos e das estudantes, é um Estado racista. Exemplo disso está na negligência atribuída às famílias pobres, que, na verdade, se traduz na negligência estatal em não oferecer vagas em número suficiente para atender as necessidades dos trabalhadores e das trabalhadoras. Assim, a responsabilização recai sobre essas famílias em dispor de uma rede de apoio para o cuidado dos seus membros.

Também é exemplar do atributo classista e do racismo institucional praticado por instituições que representam Estado, o sucateamento, a fragilização e a seletividade das políticas sociais, formuladas de modo residual para a população pauperizada. Muitas escolas públicas ilustram esse desmantelamento por meio da infraestrutura precária das salas de aula, nos equipamentos danificados, na baixa qualidade da merenda escolar e na insuficiência de qualificação regular docente. Na mesma direção, não podemos deixar de citar os elementos que denotam ao racismo ambiental em relação ao território das favelas e discriminação das pessoas que vivem nelas, que têm sua moradia, suas vestimentas, formas de comunicação e expressões culturais criminalizadas e marginalizadas, recebendo de um Estado Penal medidas coercitivas com base na “política da morte” (Mbembe, 2018).

Dessa forma, considerando que a educação básica compreende uma fase importante do desenvolvimento infanto-juvenil, da educação infantil (pré-escola) ao ensino médio, estamos nos referindo ao momento da construção da sociabilidade, do aperfeiçoamento cognitivo e socioemocional desses sujeitos, do estímulo às suas capacidades críticas, éticas e culturais. Para isso, torna-se fundamental um corpo de profissionais comprometidos com uma educação antirracista nas instituições de ensino, que cooperem para a formação homens e mulheres, negros/as e brancos/as que assumam a postura de romperem com a lógica que subordina pessoas por causa da cor da sua pele, excluindo-as dos mais diferentes espaços, incluindo a escola. Dentre esses profissionais, tem-se o/a assistente social, cujo projeto de profissão e de sociedade estão alinhados com uma nova ordem social, livre de todas as formas de opressão.

## **CONTRIBUIÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS “ATÉ A PRÓXIMA AULA”**

O processo educativo pressupõe sempre determinada visão de mundo, de homem e de sociedade. A pedagogia histórico-crítica, que considera o indivíduo como produtor e produto do meio social no qual

está inserido, está na base da noção de educação de Marx. É esse processo que constitui os sujeitos em suas relações sociais, que entende o/a aluno/a concreto/a e os determinantes sobre ele/ela, que favorece a tomada de consciência das forças produtivas e das relações de produção, que aponta as possibilidades de sua superação (Saviani, 2018).

Apesar de aparecer de forma tímida nas elaborações marxianas, pode-se dizer que o ensino das crianças já era visto como um dos caminhos que poderiam gerar a emancipação da classe trabalhadora. Para isso, defendia Marx, ele deveria ser público, gratuito e deveria vir acompanhando da instrução física e para o trabalho. Em “O Capital”, ele escreve:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (p. 678).

O professor e filósofo marxista Demerval Saviani (2018) discorre sobre os contributos de Marx para pensar a educação, as críticas às cláusulas educacionais da lei fabril inglesa, a divisão sexual do trabalho, o papel do Estado, entre outros. Destacando o caráter de classe, ele registra um trecho de um dos documentos elaborados por Marx para instruir um grupo de trabalhadores<sup>5</sup>:

Se as classes média e superior negligenciam os seus deveres para com a sua descendência, a culpa é delas. Partilhando os privilégios dessas classes, a criança está condenada a sofrer dos seus preconceitos. O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em muitos casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Ela sabe, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a razão social em poder político e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, ela transforma esse poder, agora usado contra ela, em seu próprio agente. Ela efetua por uma medida [act] geral aquilo que em vão tentaria atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (Marx, 1982 *apud* Saviani, 2018, p. 76).

A cultura representa o conjunto de valores, vivências e visões de mundo construídas pelos sujeitos ao longo da história. É por meio da cultura que os indivíduos transformam e são transformados, apreendem e elaboram sistemas lógicos sobre raça, classe, gênero e etnia, consubstanciados na sociabilidade do capital. Nestes termos, a cultura e a educação são indissociáveis, considerando que

[...] educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder (Cara, 2019, p. 25).

Ao abordar a escola, enquanto instituição social responsável pela socialização do conhecimento e da cultura, Nilma Lino Gomes (2003) afirma que ela é um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. Para a autora, é por essa razão que a escola também é um importante local onde o racismo pode ser superado.

Nesse sentido, emerge a necessidade de estratégias e categorias profissionais de diferentes especialidades para trabalhar no contexto escolar e promover possibilidades de melhores condições de vida e modos de viver dos estudantes, como o seu acesso e permanência na escola. Dentre os profissionais destacam-se professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que em parceria com outros setores se organizam para atender às necessidades e direitos da equipe escolar (Guimarães, 2022, p.4).

Quando olhamos para os atores sociais que compõem o terreno da escola, temos o/a assistente social, cuja formação o habilita, desde a sua gênese, para a intervenção diante dos elementos que se

5 Ver: MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Lisboa/Moscou, Editorial Avante! Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata-Moura), 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 16 jul. 2023.

impõem no ambiente educacional como óbices para o ensino-aprendizagem dos/das estudantes. Uma formação que reúne alguns dos preceitos já expostos neste texto, como a defesa da classe trabalhadora; o entendimento da educação como instrumento de libertação das classes oprimidas (Freire, 1987); o compromisso com o antirracismo e com o “exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CFESS, 1993, p. 24).

Dessa maneira, é possível compreender a escola como uma instituição social que tem sua função perante à sociedade, e por fazer parte do movimento das relações sociais, acaba por objetivar expressões da Questão Social em seu cotidiano. Sendo a questão social objeto de trabalho do assistente social, este profissional está capacitado a lidar e intervir em suas expressões (Amaral, 2022, p. 2-3).

O trabalho de assistentes sociais na Política de Educação, vem recebendo progressiva atenção ao longo das duas últimas décadas no Brasil. Contudo, é a partir da recente aprovação da lei nº 13.935/2019, que a atuação mais direta no âmbito da educação básica passa a ganhar destaque. A lei dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Assim,

Tendo em vista as contribuições que a categoria profissional de Serviço Social pode exercer no ambiente escolar e as necessidades emergentes da realidade brasileira, a aprovação da Lei nº 13.935, em 2019, é uma das maiores conquistas para a política de educação no Brasil, essencialmente quando falamos em uma época de desmontes e retrocessos das políticas e direitos sociais (Amaral, 2022, p.5).

A [Lei de Diretrizes e Bases da Educação](#) (LDB), Lei nº 9.394/1996, descreve que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). A LDB reafirma os princípios propostos pela CF/88 no que tange a educação. Por outro lado, também tem como marca a contradição de um instrumento normativo que regula um direito, ao mesmo tempo que não oferece as condições necessárias para o seu alcance.

Neste cenário, dentre as atribuições do/da assistente social na educação básica, está: “Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade” (CFP, 2021, p. 37-38). Para isso, um conjunto de políticas públicas se faz necessária. Para Brito (2021), “programas de Assistência Estudantil se constituem como peças fundamentais para o acesso, permanência e êxito, particularmente dos segmentos da sociedade mais vulneráveis à educação pública, ou seja, como uma estratégia no processo de universalização e democratização da política de educação (p.8).

Outra possibilidade é: “Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos” (CFP, 2021, p. 37-38). A esse respeito:

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (CFESS, 2013, p.44).

Também podemos citar: “Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação”, assim como: “Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática” (CFP, 2021, p. 37-38).

Desde que baseada na observância da Lei de Regulamentação (Lei nº 8662/1993), no Código de Ética e demais instrumentais teóricos e metodológicos do Serviço Social, a atuação profissional pode concorrer para o fortalecimento da relação escola, família e comunidade; para a eliminação de todas as formas de violência e preconceito, do machismo, do racismo, do sexismo e do capacitismo; para a valorização de uma cultura de respeito à diversidade; para mitigar o abandono e/ou a evasão escolar; para a promoção da saúde mental nas escolas, prevenção da maternidade e paternidade precoce e do uso abusivo de álcool e outras drogas; para articular parcerias interinstitucionais visando a ampliação da rede de apoio estudantil; na viabilização do acesso a recursos socioassistenciais; e colaborar na formação continuada dos membros do corpo social escolar (CFP, 2021).

Este trabalho contempla a comunidade escolar, que envolve não só as escolas, mas também a família e sociedade. Dessa forma, a/o assistente social trabalha na viabilização do acesso, na construção de alternativas cabíveis para a minimização e/ou dissolução das demandas identificadas e na articulação com outras políticas sociais, a fim de promover proteção, para que os sujeitos tenham acesso permanente a essa política tão fundamental que é a educação. Atuando ainda na formação e na defesa de uma educação que traga postura crítica e que contribua com o desenvolvimento social (Drumond; Almeida, 2022, p. 11)

Um dos importantes mecanismos na luta por uma educação antirracista é a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Brasil, 2008). No entanto, a implementação da lei ainda se apresenta como um desafio nacional, tendo em vista a necessidade de qualificação de educadores e educadoras, a fim de evitar a abordagem de tais conteúdos de modo folclórico ou desqualificado.

Em síntese, retomando o debate central deste texto, é preciso repensar estratégias e possibilidades de contribuição do/a assistente social que oportunizem o acesso, a permanência ou o retorno de jovens negros para a sala de aula, após um período em que a educação foi duramente atacada por um governo de viés ultraneoliberal, que sob a lógica de ajuste fiscal, solapou os recursos destinados à pasta. Um período em que a ciência, a verdade e a vida foram subjugadas, e cujas repercussões na vida dos jovens negros foram mais intensas e degradantes (Fontes *et al*, 2022).

Nesse sentido, compreendendo que esses efeitos poderão ser sentidos a longo prazo no Brasil, o trabalho de profissionais de Serviço Social poderá favorecer no planejamento, na criação de instrumentos de monitoramento e avaliação dos processos formativos, assim como na (re)integração de estudantes, familiares, gestores e docentes no ambiente educacional. Portanto, concordamos que:

Tecer a participação do Serviço Social na política de educação é, antes de mais nada, marcar presença na luta por uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. É preciso pensá-la enquanto fonte efetiva na aquisição dos direitos sociais, na melhoria dos espaços e serviços efetivando dessa forma o papel democrático e singular da educação para todos. Isso porque o compromisso do Serviço Social é com a classe trabalhadora numa direção contra hegemônica ao status quo, marcando assim, a presença do Serviço Social, sem negar suas raízes ontológicas; sem negar seu posicionamento profissional compromissado tanto com o projeto ético-político da profissão, quanto com seu projeto societário; sem negar os valores democráticos e seus processos de viabilização social dos sujeitos coletivos (Ferreira, 2022, p.9).

Tal intervenção, somada ao conjunto de saberes próprios do universo escolar, encontra subsídios para mediar o alcance de direitos de estudantes negros na educação básica, em um terreno de disputas de projetos societários. Esta atuação requer considerar que alunos e alunas negros/as estão mais suscetíveis aos impactos do racismo, dada as desigualdades sociais as quais são submetidos/as. A verdade é que os mesmos fatores que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, também reproduzem as desigualdades raciais na sociedade brasileira (Fontes *et al*, 2020).

Por isso, ao profissional cabe sempre ter em mente que a bagagem histórica colonial presente na formação sócio-histórica brasileira repercute nas disparidades que se apresentam de forma latente na vida destes e destas estudantes, causando desequilíbrios educacionais que são exponenciadas pelo racismo e pela discriminação racial, vívidos em nossa sociabilidade. São aspectos que cooperam

para a descontinuidade da formação escolar destes sujeitos e para a sua inserção de forma precoce no mercado de trabalho, produzindo um ciclo de exploração, sobretudo em contextos de crises, como aquela provocada pela Covid-19.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma dimensão da vida social e um grande *locus* de manifestações da “questão social”, marcada por muitas contradições. A escola contribui para a socialização do indivíduo, permitindo o intercâmbio de conhecimentos e vivências, o que ajuda na elaboração de ferramentas que possam favorecer a superação de desafios em prol de uma sociedade mais igualitária (Martins, 2012).

Este trabalho buscou apontar como estudantes negros possuem obstáculos para o seu acesso e permanência na educação básica, em razão de sua raça em uma sociedade de classes. Vimos como a Política de Educação na era do capital é forjada para a criação de mão de obra para o mercado de trabalho, garantindo o caráter de alienação ao trabalhador. Também vimos que toda a herança da época da escravização de negros e negras no Brasil, trouxe impactos para a sua descendência, que foram acentuados no período da pandemia de Covid-19.

Temos uma sociedade que se estruturou econômica, política e culturalmente sobre esse arranjo social pautado pelos preceitos ditados pela branquitude, que a todo custo inferioriza e desvalida os corpos e culturas negras, desencadeando na produção e reprodução de distinções sociais entre pessoas negras e não-negras, como reflexos do racismo estrutural e institucional, que são marcas da sociedade brasileira (Almeida, 2018).

Neste escopo, o/a assistente social se insere como parte da comunidade escolar, com vistas à democratização e qualificação dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem de estudantes, considerando-os como sujeitos de direitos, além do fortalecimento dos princípios de gratuidade, laicidade e qualidade da educação pública.

Dessa forma, considerando a relevância das instituições educacionais na construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos, avaliamos como fundamentais as políticas públicas no âmbito da educação, que consolidem a história e a cultura afro-brasileira e a presença de assistentes sociais nas instituições educacionais. Além disso, a assistência estudantil estimula a continuidade dos estudos de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social, ao mesmo tempo em que auxilia na redução dos índices de evasão e/ou abandono escolar.

Tais esforços conjugados poderão minimizar os efeitos deletérios de um projeto de sociedade que fomenta uma geração de adultos em condições subalternas e precárias de trabalho, cujos prejuízos atravessam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, recaindo sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, na geração de renda e no acesso a direitos básicos, como saúde, lazer, moradia e cultura, o que acentua ainda mais os abismos de classes. São disparidades essenciais para a manutenção da dinâmica capitalista, em especial, para corpos negros, pobres e periféricos (Fontes *et al*, 2021; Bello, 2021).

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. Guarabira: UEPB, 2012. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1338/1/PDF%20-%20Cynthia%20Cristina%20de%20Souza%20Alves.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

- AMARAL, Ana Júlia de Paula. Serviço Social na educação: uma profissão fundamental no espaço escolar. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina.** Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000000118.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BELLO, Andrea. Educação pública em meio à pandemia da Covid 19. **Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas. Trabalho alienado, destruição da natureza e crise de hegemonia – Consciência de classe e lutas sociais na superação da barbárie.** Nov. 2021. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaold\\_857\\_8576127e04447a32.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaold_857_8576127e04447a32.pdf). Acesso em: 09 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jul. 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. **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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 16 jul. 2023.
- BRITO, Lady Mara Lima de. Relato de experiência: a atuação do Serviço Social na educação profissional e tecnológica em tempos de pandemia Covid-19. **Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Evento Virtual, v. 10, n. 10, p. 1-15, jun./2021. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000001367.pdf>. Acesso em 04 jul. 2023.
- CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-34.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução CFESS nº 273 de 13 de março de 1993.** Institui o Código de Ética Profissional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/legislacao.php>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Série 3. 2013. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 04 jul. 2023.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogas(os) e assistentes sociais 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, 2021.
- COSTA, Gracyelle. Raça e nação na origem da política social brasileira: União e resistência dos trabalhadores negros. **Tese de Doutorado.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia.** Boletim Especial 20 de novembro. Dia da Consciência Negra, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- DRUMOND, Vitória Melo Ferreira; ALMEIDA, Suênya Thatiane Souza de. A educação como subsídio para o exercício da cidadania: o papel do Serviço Social nas escolas e na construção de uma educação emancipadora. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina.** Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000000216.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- EURICO, Márcia Campos. Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidas(os). **Tese de Doutorado.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Lucelia Cristina Carvalho. **A inserção do Serviço Social na política de educação: desafios e perspectivas com base na Lei nº13.935/2019.** Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina. Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000000069.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

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

FONTES, Camila Costa; ALMEIDA, Daniel Oliveira de; RODRIGUES, Kimberlly Mayana Serejo; SODRÉ, Stefany Pereira. **Questão social, questão racial e aprofundamento das desigualdades sociais em tempos de pandemia de Covid-19.** Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas. Trabalho alienado, destruição da natureza e crise de hegemonia – Consciência de classe e lutas sociais na superação da barbárie. Nov. 2021. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaold\\_1322\\_1322612eca965edc9.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaold_1322_1322612eca965edc9.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

GUIMARÃES, Rosemere Barbosa. **Serviço Social na educação: possibilidades da intersectorialidade para garantir direitos.** Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina. Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000001495.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação.** maio/jun/jul/ago, nº 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento#:~:text=A%20informalidade%20tamb%C3%A9m%20atinge%20mais,maior%20que%20a%20m%C3%A9dia%20nacional>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LUCENA, Carlos Alberto; LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva. Karl Marx, o trabalho e a formação dos trabalhadores no modo de produção capitalista. **Revista Exitus**, vol. 4, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp.25-33. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156346003>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço social: elo para a construção da cidadania.** 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Traduzido por Renata Santini. São Paulo n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988, p. 79-95.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. **Tempo para Escola na Pandemia.** FGV Social, Ambiente Virtual, v. 1, n. 1, p. 1-24, out./2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV-Social-Neri-e-Osorio-Tempo-para-Escola-Pandemia.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/26557/16020#:~:text=De%20modo%20geral%2C%20podemos%20considerar.an%C3%A1lises%20efetuadas%20por%20Marx%20sobre>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TONET, Ivo. **Lukács, Marx e a educação.** “s.d”. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS\\_MARX\\_E\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro.** São Paulo: Edipro, 2021.

# POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eduardo Lima<sup>1</sup>  
Hélder Boska de Moraes Sarmento<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo em tela visa abordar a atuação do/a assistente social na educação básica brasileira. Para tanto, parte de uma contextualização do papel histórico da escola pública no Brasil e sua relação com as desigualdades sociais. Abordamos brevemente a trajetória da inserção do/a assistente social demarcando até a promulgação da Lei nº 13.935/19, dialogando sobre as possibilidades de atuação. A pesquisa é qualitativa, com base em fontes bibliográficas e documentos de referência sobre a temática, utilizamos o método dialético crítico para interpretação da realidade social. Buscamos ainda analisar as múltiplas possibilidades da atuação profissional do/a assistente social, visando uma prática profissional crítica e contra-hegemônica para enfrentamento das questões sociais no âmbito escolar. Assim, a inserção do/a assistente social na educação básica caminha a compreender que esse locus é necessário para estabelecer formas de lutas e resistências contra as desigualdades sociais e hegemonia do capital na educação pública.

**Palavras-chave:** Atuação Profissional; Educação Básica; Serviço Social; Lei nº 13.935/2019.

**ABSTRACT:** This article aims to address the role of the social worker in Brazilian basic education. To this end, it starts from a contextualization of the historical role of public schools in Brazil and its relationship with social inequalities. We briefly address the trajectory of the insertion of the social worker demarcating until the promulgation of Law No. 13,935/19, dialoguing about the possibilities of action. The research is qualitative, based on bibliographic sources and reference documents on the subject, using the critical dialectical method to interpret social reality. Also seek to analyze the multiple possibilities of the professional performance of the social worker, aiming at a critical and counter-hegemonic professional practice to face social issues in the school environment. Thus, the insertion of the social worker in basic education walks to understand that this locus is necessary to establish forms of struggles and resistance against social inequalities and hegemony of capital in public education.

**Keywords:** Professional Performance; Basic Education; Social Work; Law No. 13.935/2019.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende lançar luz sobre as possibilidades da atuação profissional do/a assistente social na política de educação básica. Almejando tal objetivo, buscamos contextualizar historicamente o papel social da escola pública brasileira, sua articulação com os interesses do capital, bem como sua coexistência enquanto mecanismo de reprodução do Estado produtor de desigualdades sociais.

Nesse sentido, apresentamos um percurso histórico até a promulgação da Lei 13.935/19, que prevê a inserção do/a assistente social na educação básica. Ao longo do texto são exploradas as múltiplas faces da atuação profissional do/a assistente social na educação básica, evidenciando as viabilidades de tal práxis nesse espaço sócio ocupacional, agora regulamentado por Lei.

Uma pesquisa de caráter bibliográfico documental, portanto qualitativa, ampara as trajetórias deste texto. Tal percurso metodológico nos permite analisar as literaturas delineando melhor a realidade social através da observação e da interpretação. Para essa análise, nos baseamos na leitura crítica por intermédio do método crítico dialético (Gil, 2007; Minayo, 2008).

Por fim, por meio dos documentos que norteiam a atuação profissional do/a assistente social na educação básica, buscamos elencar cenários possíveis para a ação profissional. Essas possibilidades podem revelar trilhas para uma prática profissional crítica e contra hegemônica que vise romper com as expressões da questão social presentes no âmbito escolar.

1 Acadêmico do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: [elima2929@gmail.com](mailto:elima2929@gmail.com)

2 Doutor em Serviço Social pela PUC-SP. Professor da graduação e pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: [hboska@yahoo.com.br](mailto:hboska@yahoo.com.br)

## O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Nas primeiras décadas do Brasil Colônia, com a chegada das primeiras expedições portuguesas, inicia-se a educação formal no Brasil, sua tutela foi delegada à Igreja Católica a fim de ensinar/catequizar os povos originários. Com o passar dos anos, os estabelecimentos educacionais, dominados pela Igreja, eram tidos como espaço educacional da elite. No século XVIII, por meio de uma decisão do Marquês de Pombal, rompeu-se a estrutura educacional brasileira vigente. A partir dessa medida, a administração das escolas não estaria mais sob o poder da Igreja, embora a mesma ainda pudesse financiá-las, permitindo assim uma margem de influência nos processos educacionais e nos conteúdos ministrados em sala de aula.

Era prevista, na Constituição do Império de 1824, o direito gratuito à educação, no entanto, apenas aos homens brancos os quais eram os únicos possuidores reais de direitos na época (Brasil, 1824). Além disso, o papel da escola era basicamente destinado ao ensino básico, não possuindo um viés formativo crítico para os estudantes, sendo priorizados, apenas, as quatro operações aritméticas, gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana (Brasil, 1824).

Em várias épocas houve tentativas de cercear e controlar os processos educacionais através da exclusão ou supervisão de disciplinas com possibilidade de despertar, nos estudantes, um viés crítico-reflexivo. Podemos destacar o contexto histórico da ditadura militar brasileira, instaurada a partir de 1964, quando foram priorizadas questões relativas ao processo de profissionalização dos/as estudantes através dos cursos técnicos.

No tempo presente, essa raiz ainda se materializa através das contrarreformas educacionais, tais como a do Novo Ensino Médio, cujos discursos sustentam o objetivo de formação para o mercado de trabalho, mas que tem como plano de fundo o pensamento conservador de que a educação é libertadora e, por isso, não deve ser repassada aos filhos/as da classe trabalhadora, pois poderia romper com a hegemonia do capital.

Por isso, é tão importante o marco legal da Constituição Federal de 1988 e o direito à educação para todos/as, assim como as determinações presentes na Lei 9.394/96 que dá as Diretrizes e Bases da Educação, a qual prevê, em seu Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1996, s/p., grifo nosso). Determina-se, portanto, que o processo de formação e construção do convívio para a sociedade e exercício dos direitos está dentre os principais objetivos da escola. Em outras palavras, apesar do viés neoliberal de educação para o mercado de trabalho, o texto constitucional, em suas entrelinhas, possibilita uma formação baseada na criticidade, mesmo com todas as tentativas de influências do mercado na educação.

Nessa trajetória exposta, é importante elucidar alguns entraves recorrentes para pensarmos o papel da escola. Quando situamos sua formação e proposição, a escola pública brasileira teve, ao longo da história, um papel de exclusão e, portanto, mesmo com os processos de democratização ela ainda é capaz de reproduzir as desigualdades sociais. Motta *et al.* (2018) socializam que, para as classes dominantes, a educação é um poder a ser mantido sob seu controle, como forma de produção social da força de trabalho e seu preparo para exploração. Sendo assim, visando a manutenção de tal estrutura, justifica-se a proposição de uma escola cada vez menos crítica e que seja amplamente alienante através de projetos focados nos interesses do capital, como por exemplo, a inserção de disciplinas de empreendedorismo e projeto de vida.

Nesse sentido, para debater o processo educativo, é necessário pensarmos também nos documentos que norteiam as práticas escolares, isto é, o conjunto de normas e regras que formam o currículo do que é ensinado nas escolas, os quais não estão isentos de ideologia do capital. Silva (2005, p. 47-48) afirma que “o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O

currículo tem um papel decisivo na reprodução de estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista”.

O currículo, situado por Silva (2005), não é apenas algo que orienta a atuação docente na escola, mas subsidia a formação dos/as estudantes e, portanto, é marcado pela ideologia e interesses de quem o constrói. No modelo neoliberal brasileiro atual, a influência de instituições da sociedade civil e não governamentais – tais como: Todos Pela Educação e Instituto Lemann – articulam políticas educacionais que vinculam a educação aos interesses do capital como aparato do Estado. Assim, como exposto por Gramsci (2004, p. 21) “a coerção estatal assegura a disciplina a determinados grupos”, ou seja, a educação brasileira hoje molda-se para o que o modelo societário capitalista siga vigente.

Com isso, podemos afirmar que é histórico o interesse do capital em depreciar a educação no âmbito brasileiro, pois é a partir dos representantes e dos governos que cada vez mais procura-se sucatear as unidades educacionais e os/as profissionais que as compõem. Podemos citar como exemplos a sobrecarga profissional e a desvalorização dos/as profissionais da educação, ou então as recentes contrarreformas curriculares com redução da carga horária de disciplinas que estimulam a leitura crítica da realidade social (filosofia, história, sociologia).

Além disso, podemos citar a resistência a não inserção de outros profissionais, como o caso dos/as assistentes sociais e psicólogos/as, os ataques que ocorrem veementemente com projetos de contrarreformas trabalhistas, propostas de terceirização, atrasos de salários e até mesmo o não pagamento dos mesmos, sem deixar de lembrar do sucateamento estrutural das instituições e falta de orçamento público.

O âmbito escolar é um lócus permeado de expressões da questão social, essas manifestam diferentes formas de violências e desigualdades e, apesar dos/as servidores/as alocados hoje nas unidades escolares apresentarem diversas qualificações para lidar com esses fatores, é reconhecidamente necessário atuar no interior dessas expressões e no sistema de garantia de direitos; é nessa perspectiva e espaço que atuam os/as assistentes sociais.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL - FUNDAMENTOS

As expressões da questão social podem ser consideradas como as demandas apresentadas pela sociedade. Iamamoto (1999, p. 14) dispõe que “os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, [...] etc.”.

Os/as assistentes sociais trabalham com essas expressões no seu cotidiano e buscam, através das políticas públicas e sociais, a garantia dos direitos dos/as usuários/as, sendo atribuição do Estado a criação de mecanismos que garantam a efetividade dessas ações. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2011) cabe ao/à assistente social realizar o enfrentamento da questão social, e no contingente dessa luta está a construção, materialização e consolidação dos direitos sociais dos indivíduos. Logo, quando a prática profissional não está sendo pautada para romper com os impactos da questão social existe uma atuação conservadora.

Podemos apresentar de forma binária o conservadorismo na atuação profissional a partir dos seguintes aspectos: (1) quando a atuação profissional não desenvolve um papel que reconheça as expressões da questão social e seu impacto na vida dos cidadãos e não busque romper de forma direta com a realidade societária em que vivemos. E quando (2) a atuação profissional não pode ser baseada, e nem reproduzir, valores morais que sejam excludentes e não atue para garantir os direitos da população e, fundamentalmente, corrobore com as desigualdades de classe, raça, gênero, orientação sexual entre ou outros marcadores que afetam a população.

Atualmente podemos perceber que essa atuação conservadora consiste em um processo de profissionais que não estejam comprometidos com as modificações da realidade e atuam dentro de uma perspectiva do assistencialismo. Essa lógica perdurou durante muito tempo no Serviço Social quando estava ligado à Igreja Católica e tinha seu desenvolvimento pautado em suprir demandas específicas e imediatas de seus usuários/as.

## POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O Projeto de Lei n. 3688/00, precursor do processo de luta para inserção de assistentes sociais na educação, objetivava a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Desde a apresentação do projeto foram mais de 20 anos de luta do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Atualmente, contamos com a promulgação da Lei n. 13.935/2019, que trata da inserção dos serviços de Psicologia e Serviço Social na educação, além de prever as seguintes orientações:

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.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. (Brasil, 2019, n.p).

Apesar da recente promulgação, esse não é um novo espaço sócio ocupacional para o/a profissional do Serviço Social. Martins (2002) socializa que no século XX, nos Estados Unidos da América, os/as assistentes sociais eram conhecidos/as como visitantes/as e estabeleciam ligações diretas com os bairros, sendo os/as mesmos/as eram alocados/as dentro de uma equipe multidisciplinar com psicólogos/as e professores/as, tratando diretamente do que era denominado na época como problemas sociais. Na França, os/as assistentes sociais atuavam de forma ligada à saúde escolar dos/as discentes; na América Latina, primavam pelo atendimento individualista buscando uma relação entre comunidade e escola firmando assim contato com as famílias (Martins, 2002).

O/A assistente social insere-se historicamente em escolas particulares cuidando principalmente dos processos socioeconômicos de seleções de bolsas e participando de projetos. Já nas universidades e faculdades são vários os projetos de extensão que visam intervenções e são realizados nos âmbitos escolares públicos e privados. Logo, constata-se que esse é um campo sócio ocupacional promissor para que o/a profissional possa exercer suas habilidades teórico-metodológicas e ético-políticas (CFESS, 2023).

Para debater os desafios e possibilidades da atuação, devemos demarcar qual a atuação profissional queremos, uma vez que esse entendimento é fundamental para uma prática profissional emancipadora. A práxis deve ser condizente com o projeto ético-político, ancorada na ética e que considere as contradições, a totalidade e a historicidade do local onde está atuando. No âmbito da educação, seja alocado/a nas secretarias estaduais e/ou municipais, ou ainda no ambiente da própria escola, é preciso que seu trabalho contribua para a ruptura dos pensamentos hegemônicos e dos interesses do capital, através das possibilidades de construção de novas perspectivas críticas e reflexivas.

Schlesener (2009, p. 85) apresenta uma questão pertinente ao pensarmos a inserção do/a assistente social na educação. Para a autora, é possível “pensar a escola como meio de emancipação política ou a escola apenas prepara para o trabalho?”, tendo em vista que, dialogando com Motta *et al.* (2018, p. 312), “é o padrão de acumulação do capital que determina a educação”. Dessa forma, compreender

a inclusão desse profissional é uma forma de lutar contra a pedagogia centrada no capital e iniciar o processo de emancipação dos/as educandos/as.

São múltiplas as formas de enfrentamento que o/a profissional pode articular dentro da unidade educacional e/ou espaço de gestão ao qual está alocado/a. Um dos pontos de maior enfrentamento profissional seria contra a evasão escolar, uma vez que, ao analisar os dados levantados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), no ano de 2021, 713.065 educandos/as encontraram-se em abandono escolar; ainda em análise dos dados, é possível verificar que o perfil se forma em sua maioria por meninos, pertencentes à raça/cor preta.

Embora no ano de 2020 os dados de evasão escolar possam ter sido mascarados, a partir dos grandes impactos da pandemia da Covid-19, o Brasil apresenta índices alarmantes de evasão no ensino médio. Uma vez que a escola aglutina os reflexos da sociedade composta pelas desigualdades, as quais estão intrínsecas aos/às alunos/as que perpassam por questões como a falta de acesso a necessidades básicas (como a alimentação, por exemplo) e encontram-se em situações diversas de violações de direitos. Esse contexto estimula jovens do ensino médio a evadir-se da escola para acessar o mundo do trabalho.

Não existe uma receita pronta para atuação do/a assistente social na educação básica, a referência para atuar profissionalmente é o conhecimento teórico-prático, ou seja, saber construir a relação entre teoria e prática em uma perspectiva emancipatória. Portes *et al.* (2016, p. 10) apresentam, a partir de uma pesquisa realizada com gestores de escolas municipais e estaduais de Londrina, algumas possibilidades de atuação para o/a assistente social na escola, dentre elas está o dever de “conhecer a realidade escolar de todos que ali se inserem [...], e o trabalho do assistente social com a rede teria essa função de aproximação com a realidade, identificando dificuldades e construindo estratégias de enfrentamento de forma coletiva”. Isso significa que as intervenções devem ser planejadas e articuladas com a rede, seus equipamentos e a equipe multidisciplinar escolar. Com isso, o documento elaborado pelo CFESS (2001) aponta as possibilidades de atuação:

- \*Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar;
- \*Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- \*Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- \*Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- \*realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar e encaminhá-lo adequadamente;
- \*elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- \*empreender e executar as demais atividades pertinentes ao serviço social, previstas pelos artigos 4o. e 5o. da Lei 8662/93, não especificadas acima.” (CFESS, 2001, p. 13)

Isso posto, apesar de ser uma orientação do ano de 2001 é vívido que a práxis que permeia o documento ainda é muito condizente com as atuações contemporâneas, no entanto, existem diversas atribuições que podemos somar às orientações do conselho, dentre elas exemplificamos tais possibilidades:

#### ● Possibilidades para atuação:

❖ Acolhimento – Espaço de porta aberta para acolhimento dos/as estudantes e escuta ativa, tendo como pressuposto orientação e encaminhamento de demandas para família/responsáveis e docentes, assim como atuação em rede.

❖ Acompanhamento dos discentes – Realizar o acompanhamento dos encaminhamentos para família/responsáveis e docentes e manter contato com a rede em caso de encaminhamentos externos.

❖ Atendimento à família/responsáveis e docentes – Atendimento às famílias e encaminhamento, diálogo com os docentes sobre a realidade social e intervenções pertinentes ao espaço.

❖ Realização de grupos, minicursos, oficinas – Possibilidade de realização de grupos, minicursos e oficinas sobre determinadas temáticas como gênero, sexualidade, saúde, infecções sexualmente transmissíveis, entre outras temáticas pertinentes à escola e de interesse dos discentes, tendo a possibilidade de convite de equipamentos externos para conhecimento da rede pelos discentes.

❖ Assessoria para criação de movimentos estudantis – Assessoria para criação de grêmios estudantis, e/ou outros movimentos vinculados à instituição para estimular participação política e o controle social das crianças e adolescentes, assim como de seus responsáveis.

❖ Confecção de cartilhas de orientações – Confecção de cartilhas orientando os acessos a rede próximos do território, assim como os contatos e possibilidades de atendimento e atuação profissional dos equipamentos.

❖ Elaboração de pareceres – Elaboração de pareceres socioeconômicos, relatórios acerca de discentes acompanhados pela rede, entre outros.

❖ Criação de projetos visando a prevenção à evasão e incentivo a educação superior – Criação de projetos que visem a prevenção da evasão escolar e que incentivem a inserção na educação superior, apresentando possibilidades de bolsas e programas de permanência para os/as estudantes.

❖ Incentivo à acessibilidade – Trabalhar em parceria com os equipamentos para a inserção de estudantes com deficiência, assim como participar ativamente de espaços que promovam as mudanças necessárias na escola para acessibilidade.

❖ Participação em conselhos – Participação dos espaços de controle social da escola promovendo discussão e participando das tomadas de decisões.

São múltiplos caminhos viáveis para atuação no âmbito da educação básica, todavia, rememoramos conforme evidenciado pelo CFESS (2011):

As atribuições e competências dos/as assistentes sociais, sejam aquelas realizadas na educação ou em qualquer outro espaço sócio ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Estes instrumentos afirmam a concepção de projeto ético-político profissional hegemônica no serviço social brasileiro, gestada desde o final dos anos 1970. (CFESS, 2011, p.25).

Todo o trabalho profissional deverá ser guiado conforme o processo hegemônico da profissão, buscando a ruptura com as expressões do capital e buscando a emancipação dos/as educandos/as desde o processo inicial da sua formação. Uma das maiores possibilidades do/a profissional na educação básica é trabalhar no processo de formação inicial desses/as crianças e adolescentes, trazendo-lhes a criticidade para entender a estrutura de sociedade a qual se inserem, a qual estão sendo preparados/as para integrar, bem como para intervir na mesma em resposta às suas necessidades e interesses.

Schlesener (2009, p. 128) destaca que “pensar na renovação interna da escola pública exige não apenas políticas públicas voltadas a amenizar alguns problemas, mas exige empenho, dedicação e principalmente vontade de transformar a partir de uma nova concepção de mundo”. Em outros termos, é possível aos/às assistentes sociais, que atuam na educação básica, plantar as sementes para tal revolução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensarmos a inserção do/a assistente social na educação básica, é mister rememorar o papel fundante da escola enquanto instituição substancial para a formação de crianças e adolescentes. A escola forma para o mundo e não se estigmatiza em somente repassar conteúdos básicos para a formação, isto é, deve ir além, preparar o indivíduo para o convívio em sociedade.

Evocamos nesse texto, os mais de vinte anos de batalhas de assistentes sociais pela garantia do seu direito de ter a educação básica como um espaço sócio ocupacional garantido para suas intervenções.

Pensar na promulgação da Lei n. 13.935/19 é ter como subsídio nacional a inserção do/a assistente social e de psicólogos/as na educação básica. Outrossim, não basta pensarmos somente na garantia da inserção jurídico institucional do/a profissional, é necessário questionarmos os limites e as possibilidades de tal práxis.

Buscamos, por meio desse texto, levantar alguns pontos para que os/as profissionais do serviço social possam refletir acerca das possibilidades de atuação, uma vez que são múltiplas as expressões da questão social.

Além disso, os dados apresentados vislumbram que a práxis profissional na educação básica deverá ser articulada a partir de um trabalho em equipe multiprofissional, do apoio da rede e o conhecimento territorial de onde está atuando. Logo, tal inserção caminha a compreender que esse lócus é necessário para estabelecer formas de lutas e resistências contra as desigualdades sociais e hegemonia do capital na educação pública. Pois, existe um longo percurso para que seja realizada a integração dos/as assistentes sociais no âmbito da educação básica, o qual ainda requererá muita mobilização e luta.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1824.vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 02/07/2023.

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1988.vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02/07/2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30/06/2023.

BRASIL. Lei 13.935/2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, Presidência da República, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 28/06/2023.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Painel de desigualdades educacionais no Brasil. 2021. Disponível em: <[https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/?campaign=20084560521&content={ads}&keyword=pesquisas%20educacionais&gclid=Cj0KCQjwwISBhD6ARIsAESAmP75d\\_y6lCxGHbIVXIVPB23GIN5Oo6Bnis5dz\\_V93pc3ABA6MhY8K4MaAhCSEALw\\_wcB](https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/?campaign=20084560521&content={ads}&keyword=pesquisas%20educacionais&gclid=Cj0KCQjwwISBhD6ARIsAESAmP75d_y6lCxGHbIVXIVPB23GIN5Oo6Bnis5dz_V93pc3ABA6MhY8K4MaAhCSEALw_wcB)>. Acesso em: 02/07/ 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de ética profissional do assistente social. Resolução n. 273, de 13 de março de 1993. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 30 mar. 1993. Brasília, CFESS, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Serviço Social na Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf) Acesso em: 28/06/2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. Serviço Social na Educação. Brasília, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional. CADERNO 4. CFESS, Brasília (DF), 2023. Disponível: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf> Acesso em: 27/06/2023.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. I, 2004.

GIL, Antonio. Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O trabalho do assistente social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO, ABERTA, CONTINUADA A DISTÂNCIA. Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CEAD, 1999, n. 1, p. 77-90.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. SER Social, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2021/06/1.-MOTTA-V%C3%A2nia-Cardoso-da-LEHER-Roberto.-GAWRYSZEWSKI-Bruno.-A-pedagogia-do-capital-e-o-sentido-das-resist%C3%A2ncias-da-classe-trabalhadora.pdf>. Acesso em: 28/06/2023.

MARTINS, Eliane Bolorino Canteira. Serviço Social na educação: trajetória histórica e perspectivas contemporâneas. Revista Estudos. Marília, v.6, 41-52, 2002. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/932> Acesso em: 28/06/2023.

PORTES, Lorena Ferreira. *et al.* A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: uma análise a partir da compreensão de gestores de escolas municipais e estaduais de Londrina (PR). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, XV, 2016, Brasília. Anais. Pernambuco: CBAS, 2016. Disponível: [https://cbas2016.bonino.com.br/arquivos\\_artigos/0501.pdf](https://cbas2016.bonino.com.br/arquivos_artigos/0501.pdf) Acesso em: 27/06/2023.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 02/07/2023.

SCHLESENER, Anita Helena. A escola de Leonardo. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009. 188p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# “QUESTÃO SOCIAL”, QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS.

Hedinene Silva da Costa<sup>1</sup>  
Lilian Angélica da Silva Souza<sup>2</sup>  
Luciano da Silva Souza<sup>3</sup>

**Resumo.** O presente ensaio busca analisar a relação entre “questão social” e questão ambiental, evidenciando a importância do acesso à educação ambiental no contexto da educação básica. Inicialmente, abordamos a correlação de tais questões, para, em seguida, apontar elementos que destacam as contribuições do ensino sobre a temática ambiental nas escolas. Concluímos que os saberes sobre o meio ambiente e as formas como ele tem sido apropriado, favorecem a concepção crítica de gerações de estudantes, que podem contribuir para o horizonte de uma sociedade onde os recursos sejam distribuídos de maneira mais justa.

**Palavras-chave:** “Questão Social”. Questão ambiental. Educação básica. Educação ambiental.

**Abstract.** This essay seeks to analyze the relationship between the “social issue” and the environmental issue, highlighting the importance of access to environmental education in the context of basic education. Initially, we address the correlation of such issues, to then point out elements that highlight the contributions of teaching on environmental issues in schools. We conclude that knowledge about the environment and the ways in which it has been appropriated, favor the critical conception of generations of students, who can contribute to the horizon of a society where resources are distributed more fairly.

**Keywords:** “Social Issues”. Environmental issue. Basic education. Environmental education.

## INTRODUÇÃO

Nas sociedades conformadas pelo sistema de produção capitalista, o trabalho, meio de transformação da natureza, é operado por agentes que são apartados dos seus resultados. Essa alienação e os desníveis de classe, gênero, raça e etnia, são reflexos daquilo que chamamos de “questão social”, objeto laboral do Serviço Social. Como ela expressa formas de opressões sobre os sujeitos, indagamos: Qual a relação entre “questão social” e questão ambiental? Por que é relevante a oferta da educação ambiental nas escolas? É o que este ensaio analisa.

Pressupomos que a educação básica<sup>4</sup> atravessa uma fase central no desenvolvimento dos indivíduos, tendo a escola papel essencial para a sua socialização, intercâmbio de saberes e vivências, que podem favorecer a elaboração de ferramentas que acenam para a superação de desafios em uma sociedade mais justa. Por isso, propomos discutir tais aspectos em duas partes neste texto. Na primeira, abordando os nexos entre “questão social” e questão ambiental, e, na segunda parte, tecendo notas sobre a educação ambiental no contexto escolar.

## “QUESTÃO SOCIAL” E QUESTÃO AMBIENTAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Para refletir sobre a vinculação entre “questão social” e questão ambiental, partimos da centralidade do trabalho para a condição humana. O trabalho entendido como manipulação da natureza, cujo resultado a transforma ao passo que também transforma os sujeitos. É o que nos ensina a formulação marxiana, assim como aponta a educação como uma das dimensões que integram a totalidade do ser social.

1 Turismóloga. Pesquisadora no Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (UNIRIO), Mestra em Ecoturismo e Conservação PPGEC/UNIRIO. E-mail: hedinenerocha@gmail.com.

2 Professora Adjunta da Escola de Serviço Social (ESS) da UFRJ. Coordenadora da Rede de Estudos, Pesquisa, Extensão e Ensino em Serviço Social e Educação (REPENSSE), da ESS/UFRJ. E-mail: l.souza@ess.ufrj.br.

3 Administrador, Pós-graduado em Meio Ambiente e Sustentabilidade. E-mail: lucianossouza06@gmail.com.

4 Constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Como exigência do próprio trabalho, e como resultado da complexificação do ser social produzida pelo trabalho, surgem outras dimensões da realidade social, a exemplo da linguagem, da educação, da ciência, da religião, da arte, da política, do Direito, etc. Todas elas têm sua raiz no trabalho, mas cada uma delas cumpre uma função diferente na reprodução do ser social. Este fato nos permite constatar o caráter de totalidade do ser social. Todas as dimensões sociais têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, pois nascem a partir de exigências postas por ele. Não são, portanto, fragmentos desordenados e nem aleatoriamente conectados (Tonet, [s.d] p. 4).

A “questão social” é o “conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (Iamamoto e Carvalho, 2003, p. 77). Nestes termos, a questão ambiental encontra ressonância ao manifestar opressões sociais, das quais a classe trabalhadora é alvo. Por isso, concordamos com Bastos e Silva (2021):

[...] a questão ambiental, em certa medida, ainda não é tratada como matéria relevante, apesar de estar inserida na pauta internacional, que por sua vez a considera da máxima importância. Sendo assim não pode mais ser identificada como externa ao processo, visto que nada está fora do ambiente, e neste sentido as consequências decorrentes dos maus-tratos a ele infligidos também se expressam como questão social (p. 191).

O termo socioambiental é exatamente fruto da compreensão de que tudo está na natureza. Não há ambiente sem sujeitos sociais. Logo, o assunto precisa ter relevo no âmbito da academia e da agenda política, uma vez que tem absoluta relação com a “questão social”, ao considerar que quanto maior a riqueza produzida com base na exploração da natureza, maior a pobreza. Então, se a “questão social” é reflexo das disparidades sociais que atingem trabalhadores e trabalhadoras, a degradação ambiental representa uma dessas iniquidades, pois atinge diretamente esse grupo.

É no século XX que assistimos aos sinais de alerta para o esgotamento dos recursos naturais. Nesse período, sobretudo a partir dos anos 1990, a questão ambiental emerge na sociedade como um tema que precisa ser pensado no interior do desenvolvimento capitalista. Isso porque, trata-se de uma questão que é inseparável do modo de produção e reprodução do capital.

Bastos, Dutra e Regalado (2020) chamam a atenção para a ameaça à vida humana nesse modo de produção. Afirmam que a crise ambiental que vivemos hoje não é resultado, necessariamente, do excesso populacional, da má vontade humana ou do uso da tecnologia por si só. Esses são motivos isolados. O responsável direto é o modelo de exploração e acumulação capitalista. Mudanças nos processos produtivos, o desmatamento, o aumento do consumo e o avanço da poluição, tem levado à mercantilização da natureza e à falência dos seus recursos, para os quais os maiores impactos recaem sobre populações mais vulneráveis devido à precarização de suas condições de vida.

A relação entre meio ambiente e justiça social tem início na década de 1980 no Brasil, e resulta na congregação de pautas de interesse comum de entidades ambientalistas e do ativismo sindical, reunindo grupos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os movimentos comunitários das periferias das cidades, os seringueiros, os extrativistas e o movimento indígena. A partir dos anos 2000, as organizações que representam o ecologismo combativo, passam a associar suas ações à noção de justiça ambiental (Acselrad, 2010).

A justiça ambiental parte da preocupação com as questões de ordem social, como o emprego e a geração de renda, dos indivíduos. Considera que os riscos ambientais não são democráticos, portanto, para Acselrad (2010): “[...] a injustiça social e a degradação ambiental têm a mesma raiz, haveria que se alterar o modo de distribuição – desigual – de poder sobre os recursos ambientais e retirar dos poderosos a capacidade de transferir os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos (p. 109).

Nesse sentido, as desigualdades raciais, de gênero, de classe, de segurança alimentar e educacionais, por exemplo, estão na chave de entendimento das desigualdades ambientais. As injustiças ambientais estão ancoradas na criminalização da pobreza e no racismo ambiental, entendido como “o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana,

com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados”. Dentre eles, estão “negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais” (Herculano, 2006, s/d).

Por isso, também é preciso pensar a “questão social” sobre a perspectiva de uma ecologia política, que estuda a distribuição dos recursos naturais. Nesse sentido, o ecologismo dos pobres é uma corrente ambientalista que se preocupa com a profunda desigualdade social provocada pelo desenvolvimento sem limites e com as formas de sobrevivência dos pobres. Existe como uma forma de resistência dos sujeitos que, embora tratem de questões em torno do meio ambiente, são invisibilizados, como é o caso de catadores de materiais recicláveis (Bastos e Silva, 2021).

Na atualidade, a crise climática, em particular o aquecimento global, é um dos principais problemas para a humanidade. É urgente a implementação de medidas de redução das emissões de gases poluentes, assim como ações de recuperação de comunidades atingidas. A precarização do trabalho e das condições de vida das pessoas em situação de pauperização leva ao agravamento da injustiça ambiental. Outra ameaça é a possibilidade de uma crise hídrica no Brasil, devido à má distribuição e mal uso desse recurso, o que poderá prejudicar principalmente os grupos desprivilegiados economicamente, tanto pela falta de políticas públicas na área, quanto pelo encarecimento da água.

No caso brasileiro, é sempre importante lembrar que a sua formação social e histórica é marcada pela escravização e genocídio de povos indígenas e negros. Por isso, o racismo se perpetua como herança colonial do país. Considerando que não há modernidade sem colonialidade, o crescimento do Brasil se deu com base no suor e sangue dessas pessoas, que sofreram com a sujeição de sua cultura e o epistemicídio.

Acselrad chama de “zonas de sacrifício” os locais escolhidos pelo Estado, seja para a instalação de empresas poluidoras, visando o despejo de resíduos tóxicos e emissão de gases poluentes; seja pela omissão de ações governamentais de proteção do território e seus moradores. Essa escolha tem base na política de morte (Mbembe, 2016) de um Estado Penal que mata ou deixa morrer. Não por acaso, estamos falando de territórios marginalizados, onde a maior parte da população é expropriada de seus direitos sociais e de participação política e onde mais ocorrem situações de desastres. Uma classe subalternizada e subjugada também em decorrência da condição de pobreza, entendida como

enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerado como mera insuficiência de renda, pois é também de desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não a participação social e política (Silva, 2010).

Neste sentido, ao criminalizar a pobreza, o Estado passa a dar o tratamento político a tal situação de forma residual e paliativa. Não coopera na elaboração de políticas públicas efetivas para o bem-viver dos indivíduos e garantia dos seus direitos. Oferece políticas sociais fragmentadas, seletivas e limitadas, disponíveis para aqueles que se encontram em extrema miséria. Na sua forma de um Estado Penal, suas práticas se traduzem em modos deliberados de punições e moralização da vida (Wacquant, 2003).

No governo de Jair Messias Bolsonaro, além de termos vivenciado um contexto de pandemia, assistimos às maiores violações no campo ambiental. Numa tentativa explícita de “passar várias boiadas”, a flexibilização da regulamentação ambiental, favoreceu grileiros, tirou poder de fiscalização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), levando à uma série de crimes ambientais. O agronegócio ascendeu no governo Bolsonaro, remetendo ao desmando capitalista que escraviza trabalhadores e trabalhadoras.

Também a atual lógica empresarial se apropriou do discurso ambiental para garantir vantagens fiscais e proteger sua imagem de denúncias, preservando a dinâmica capitalista. Ora, tendo em vista

que o capital sempre encontrará meios de gerar mais exploração e acumulação, somente por meio da sua extinção será possível pensar em outra forma de vida em sociedade.

Dessa forma, considerando que a educação básica compreende uma fase central para o desenvolvimento infanto-juvenil, que contempla a educação infantil até o ensino médio, uma fase de sociabilidade e de estímulo às capacidades críticas, éticas e culturais, compreendemos a relevância da educação ambiental nas escolas, que possa contribuir para a formação de homens e mulheres que assumam o compromisso de romperem com a lógica de subordinação das pessoas e todas as formas de opressão e exploração. A seguir, discorreremos a respeito.

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

O processo educativo pressupõe sempre determinada visão de mundo, de homem e de sociedade. A pedagogia histórico-crítica considera o indivíduo como produtor e produto do meio social no qual está inserido. É esse processo que constitui os sujeitos em suas relações sociais, que entende o/a aluno/a concreto/a e os determinantes sobre ele/ela, que favorece a tomada de consciência das forças produtivas e das relações de produção, que aponta as possibilidades de sua superação (Saviani, 2018).

A cultura representa o conjunto de valores, vivências e visões de mundo construídas pelos sujeitos ao longo da história. É por meio da cultura que os indivíduos transformam e são transformados, apreendem e elaboram sistemas lógicos sobre raça, classe, gênero e etnia, consubstanciados na sociabilidade do capital. Nestes termos, a cultura e a educação são indissociáveis, considerando que

[...] educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder (Cara, 2019, p. 25).

A escola é “uma instituição social que tem sua função perante a sociedade, e por fazer parte do movimento das relações sociais, acaba por objetivar expressões da questão social em seu cotidiano” (Amaral, 2022, p. 2-3). Para Nilma Lino Gomes (2003), a escola, enquanto instituição social responsável pela socialização do conhecimento e da cultura, é um dos espaços em que as representações negativas sobre os indivíduos são difundidas, e, ao mesmo tempo, onde elas podem ser superadas.

A formação educacional escolar tem uma função coletiva e interdisciplinar. Está apoiada no esforço mútuo dos educadores e educandos, e tem como objetivo contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de integração social crítica e transformadora (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Nesse escopo, a educação ambiental se apresenta como uma das alternativas em meio à crise do desenvolvimento, instaurada por conta dos impactos da ação humana e a busca do progresso. Na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, promovida pela Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) no ano de 1972, a educação foi estabelecida como indispensável para a formação de sujeitos críticos para ressignificar a relação com o ambiente. Houve um consenso sobre a necessidade de construir habilidades, valores e a consciência da responsabilidade individual e coletiva sobre a questão ambiental.

A popularização da educação ambiental teve o seu auge na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, no ano de 1992. A educação ambiental passou a ser pressuposto em projetos concernentes à busca de soluções para as questões ambientais (REIGOTA, 1998). Por outro lado, o uso corrente da expressão “educação ambiental” contribuiu também para uma apreensão ingênua da ideia contida nela. Segundo Carvalho (2012),

para compreender a questão ambiental é necessário ter uma perspectiva da complexidade do meio ambiente, em que a natureza compõe uma rede de relações naturais, sociais e culturais.

A composição das políticas públicas de educação ambiental brasileira provém de mais de 35 anos de engajamento de integrantes de movimentos sociais, sociedade civil organizada e o poder público (ROSA; SORRENTINO; RAYMUNDO, 2022). No Brasil, a educação ambiental é um direito constitucional e política pública de Estado. Para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente equilibrado a todos, temos a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública como uma incumbência do poder público (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, define como educação ambiental “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Ela institui a Política Nacional de Educação Ambiental, cujas atividades devem ser desenvolvidas na esfera da educação formal e não formal, envolvendo, dentre outros, a feitura de material educativo, a realização de estudos e pesquisas e a capacitação em recursos humanos (Brasil, 1999).

Portanto, a educação ambiental é um elemento fundamental e permanente na educação nacional, e se consolidou no currículo formal de ensino a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, estudos discutem o silenciamento e desmonte da educação ambiental nas políticas públicas educacionais (Oliveira; Neiman, 2020; Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022), sobretudo quando o meio ambiente é leiloado e a escola vista como território de consenso ideológico, como no governo Bolsonaro.

No campo da educação ambiental, apesar da preocupação comum acerca da relação entre a sociedade e a natureza, educadores/as adotam diferentes correntes de interpretações e propõem diversas maneiras de idealizar a prática educativa (Reigota, 1998). Nosso interesse não é avaliar a melhor abordagem de educação ambiental, mas identificá-la como possibilidade para a construção de alternativas ao desenvolvimento.

Considerando os desafios planetários da problemática ambiental e a potencialidade transformadora dos coletivos escolares é pertinente interpretar a realidade a partir das lentes de uma educação que tenha as suas raízes em ideais emancipadores da educação popular (Freire, 1987). Isso contribui para ultrapassar a lógica ingênua e limitada da educação ambiental como estratégia de repasse de informações e mudança de comportamento (Layrargues; Lima, 2014).

É preciso compreender que apenas práticas educativas que ensinam o que fazer e como fazer não são suficientes para garantir a formação de uma visão de mundo orientadora que ultrapasse o ambiente escolar. Além disso, é imprescindível considerar a formação continuada dos profissionais da educação básica, as diretrizes curriculares e a gestão do tempo deste profissional.

Dessa forma, é central propor a educação ambiental crítica como elemento estruturante para a formação de pessoas capazes de identificar as dimensões divergentes das questões socioambientais e agir sobre elas (Carvalho, 2012). Para isso, é essencial que os atores sociais envolvidos na arena escolar, estejam orientados no sentido de promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social. Trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa do ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais (Morin, 2015; Carvalho, 2012).

Decorre daí, que a promoção desse tipo de educação no âmbito formal, que integre conhecimento, ações e aspire a formação de sujeitos que desenvolvam uma compreensão multidimensional da “questão social” e da questão ambiental, pode ser uma das alternativas para a construção de novas racionalidades (LEFF, 2011).

Por isso, defendemos a educação ambiental no contexto da educação básica, de modo que a questão socioambiental seja integrada aos conteúdos de aprendizagem dos estudantes, que podem vir a refleti-la como parte das manifestações da “questão social”. Nossa hipótese é a de que tomar a complexidade e transversalidade da educação ambiental nos processos de ensino básico, e situar o educador enquanto mediador da produção de sentidos nas relações natureza, sociedade e cultura, favorece a formação da responsabilidade ética e social de crianças, adolescentes e adultos, que levem em conta a reciprocidade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apontar as simetrias entre “questão social” e questão ambiental, sinalizando como a oferta da educação ambiental nas escolas pode contribuir para a formação de sujeitos alinhados a um projeto de sociedade livre, democrática e emancipatória, como definido por Freire (1987). De acordo com Martins (2012), a educação é uma dimensão da vida social marcada por muitas contradições, e a escola um terreno fértil de manifestações da “questão social”.

O que este ensaio mostrou é que a expropriação da natureza por meio da exploração desmedida do capital, impacta na distribuição desigual dos riscos ambientais, onde a classe trabalhadora é a mais afetada. Portanto, as desigualdades socioambientais estão alinhadas às desigualdades sociais. Daí a necessidade de que o tema ambiental esteja no cerne dos debates sobre as opressões que atingem os grupos socialmente desprivilegiados.

Vimos também que a educação ambiental é “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 1999). Portanto, as instituições educativas devem assegurá-la em seus currículos, visando garantir a democratização das informações ambientais, a consciência e a participação coletiva nos assuntos que envolvem a preservação da natureza, a autodeterminação dos povos e a justa distribuição dos recursos da terra.

Dessa forma, considerando a relevância das instituições educacionais na construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos, avaliamos como fundamentais as políticas públicas no âmbito da educação, que consolidem a educação ambiental no curso do ensino básico. Isso pode cooperar para minimizar os efeitos nocivos de uma sociabilidade que produz e reproduz gerações de adultos em condições precárias de vida e de trabalho, adoecidos pela poluição cotidiana patrocinada pela ganância do capital.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – O caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, Curitiba, EdUFPR, v. 24 n.68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

AMARAL, Ana Júlia de Paula. Serviço Social na educação: uma profissão fundamental no espaço escolar. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina. Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000000118.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BASTOS, Valéria Pereira; DUTRA, Adriana Soares; REGALADO, Rafael Trueba. Questões Socioambientais, desastres e consequências no século XXI. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano 23, n. 48, p. 9-24, set./dez. 2020. Disponível em: [http://www.ser.puc-rio.br/4\\_BASTOS\\_DUTRA\\_REGALADO.pdf](http://www.ser.puc-rio.br/4_BASTOS_DUTRA_REGALADO.pdf). Acesso em: 27 jul. 2023.

BASTOS, Valéria Pereira; SILVA, Matheus Thomas. Questão ambiental, racismo ambiental e Covid-19: velhos e novos desafios. *Rev. Mundo Livre*, Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1, p. 190-208, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/48665/29826>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo VI - do Meio Ambiente, Art. 225. 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-34.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun/jul/ago, nº 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

GUIMARÃES, Rosemere Barbosa. Serviço Social na educação: possibilidades da intersectorialidade para garantir direitos. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina. Outubro de 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/finais/0000001495.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HERCULANO, Selene. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. **Anais do Seminário cearense contra o racismo ambiental**. Fortaleza, 2006, p. 1-3. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/artigo-herculano-injustiya-e-racismo-ambiental-pdf-4ol2mqlew7nm>. Acesso em: 27 jul. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1. p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjDZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental Olhar de Professor. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(2): 309-335, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3515/2519/10014>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço social: elo para a construção da cidadania**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica – biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**; trad. Eliane Lisboa, 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, 120p.

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 15(3), p. 36–52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474/7735>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, Marcos. **Educação Ambiental: Fragmentos de sua história no Brasil**. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p.11-25.

ROSA, Antônio Vitor; SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade (Orgs.). **Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022**. Brasília: EA Resiste, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/>

[revistagerminal/article/download/26557/16020#:~:text=De%20modo%20geral%2C%20podemos%20considerar,an%C3%A1lises%20efetuadas%20por%20Marx%20sobre](http://revistagerminal/article/download/26557/16020#:~:text=De%20modo%20geral%2C%20podemos%20considerar,an%C3%A1lises%20efetuadas%20por%20Marx%20sobre). Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e política pública: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802010000200002/17325>. Acesso em: 27 jul. 2023.

TONET, Ivo. **Lukács, Marx e a educação**. "s.d". Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS\\_MARX\\_E\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

# ASSISTENTE SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO COM A CATEGORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Amanda Bersacula<sup>1</sup>  
Zoia Prestes<sup>2</sup>

**RESUMO.** O objetivo deste artigo é apresentar o levantamento e análise de dados das produções científicas, estado do conhecimento, com recorte em dois tipos de produções acadêmicas textuais. O primeiro refere-se aos artigos contidos em dois E-books, de 2019 e de 2021, frutos dos I e II Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação. O segundo, são as produções acadêmicas científicas, dissertações e teses, retiradas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação de período. O propósito desse levantamento foi identificar se há artigos ou pesquisas realizadas que tratam da interlocução entre assistentes sociais e docentes que atuam na Política de Educação. Conclui-se que não foi identificado nas produções acadêmicas científicas, teses e dissertações, pesquisas que tiveram como objetivo a interlocução do trabalho do/a assistente social com a categoria docente. Em relação aos artigos contidos nos dois E-books, foram encontrados dois artigos que abrangem o debate acerca da interlocução de assistentes sociais e docentes que atuam no campo educacional. **PALAVRAS-CHAVE:** Assistente Social; Docente; Interlocução; Educação.

**ABSTRACT.** The objective of this article is to present the survey and analysis of data of scientific productions, state of knowledge, with a cut in two types of textual academic productions. The first refers to the articles contained in two E-books, from 2019 and 2021, fruits of the I and II International Seminars on Social Work in Education. The second is the scientific academic productions, dissertations and theses, taken from the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), with no period delimitation. The purpose of this survey was to identify if there were articles or researches carried out that deal with the dialogue between social workers and teachers who work in the Education Policy. It is concluded that it was not identified in the scientific academic productions, theses and dissertations, researches that had as objective the interlocution of the work of the social worker with the teaching category. Regarding the articles contained in the two E-books, two articles were found that involved the debate about the interlocution of social workers and teachers who work in the educational field. **KEYWORDS:** Social Worker; Teacher; Interlocution; Education.

## INTRODUÇÃO

No âmbito investigativo, o estado do conhecimento, ou estado da arte, pode ser uma etapa procedimental importante quando se quer identificar como determinada temática está sendo abordada nas pesquisas científicas e nas publicações como em periódicos, livros, entre outros. Este artigo objetiva-se apresentar o levantamento de dados realizados por meio desse âmbito investigativo, o estado do conhecimento. O levantamento desses dados teve como propósito identificar se há artigos ou pesquisas realizadas, que tratam da interlocução entre assistentes sociais e docentes que atuam na Política de Educação. Partiu-se do tema abrangente “Serviço Social na Educação” para se chegar ao tema mais específico “Serviço Social na Educação e Docente”.

Os dados encontrados e sinalizados, assim como, quantificados e qualificados, fazem parte do projeto de tese de doutorado que visou realizar o estado do conhecimento sobre o tema “Serviço Social na Educação e docente” e que teve três etapas, sendo: o levantamento de grupos de pesquisa que têm como objetivo pesquisar o tema “Serviço Social na Educação”; as produções desses grupos de pesquisa e; as produções científicas acadêmicas (dissertações e teses). Devido ao limite de páginas de um artigo,

1 Assistente Social do Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* Santo Antônio de Pádua/RJ. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF). E-mail: [amanda\\_bersacula@id.uff.br](mailto:amanda_bersacula@id.uff.br)

2 Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [zoiaprestes@id.uff.br](mailto:zoiaprestes@id.uff.br)

será apresentado somente a parte do levantamento da produção do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação – GEPESE, com foco nos dois seminários internacionais brasileiros ocorridos em 2017 e 2020, e, também, das produções científicas, dissertações e teses. Trará a problematização das configurações que permeiam esse debate.

O I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, promovido pelo Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação – GEPESE, realizado em outubro de 2017, resultou em um conjunto de textos constitutivo dos debates e trabalhos apresentados nesse evento e que foi posteriormente publicado em formato de E-book, em 2019. Os debates e trabalhos apresentados no II Seminário, ocorrido em 2020, também se constituíram em textos apresentados em formato de E-book, em 2021. Essas duas produções, fruto da potência do diálogo coletivo constitutivo nos dois eventos, deram visibilidade ao conjunto de pesquisas e relatos de experiência construídos dentro do Serviço Social na Educação.

Considera-se que a diversidade temática dos I e II Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação traz um panorama acerca das tendências do trabalho e pesquisas sobre a atuação de assistentes sociais no campo da educação brasileira e que, por isso, merece atenção quando se tem o objetivo de apresentar o estado de conhecimento. Portanto, a primeira parte deste artigo visa trazer o levantamento e análise dos textos contidos nesses dois E-books, de 2019 e de 2021, pautados no objetivo da pesquisa.

A segunda parte deste artigo, trará o levantamento e análises sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) retirado do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação do período.

Por fim, é importante enfatizar a palavra interlocução que, segundo o dicionário Aurélio (2011) significa conversação entre duas ou mais pessoas; diálogo. Tem como prefixo *inter-* (*entre-*), de procedência latina, que significa “posição no meio, reciprocidade” (Bechara, 2019, p. 392). Abordar sobre a interlocução entre dois profissionais, o/a assistente social e o/a docente, implica situar o serviço social e a docência como profissões inscritas na divisão social e técnica do trabalho. Portanto, o diálogo que acontece entre dois profissionais com saberes distintos, mas que têm entre si o mesmo objeto de trabalho: a educação de pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Infere também dizer que essa interlocução acontece em espaços sociais determinados e determinantes, referindo-se exclusivamente neste trabalho, o espaço escolar. Este, permeado por sujeitos diversos, constitui-se com toda sua dinâmica e diversidade.

## **A DIVERSIDADE TEMÁTICA DOS I E II SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Com o propósito de identificar as produções científicas sobre o tema *Serviço Social na Educação* e refletir sobre o panorama dos debates que aconteceram nos dois últimos seminários internacionais brasileiro de Serviço Social na Educação (2017 e 2020), assim como, identificar se houve alguma proposta, nesses dois seminários, sobre a interlocução assistente social e docente, foi realizado o levantamento das duas produções acadêmicas, organizadas em forma de artigos, as quais serão apresentadas abaixo. Os debates promovidos nesses dois seminários resultaram na produção de artigos publicados em formato de E-book.

Os seminários internacionais de Serviço Social na Educação, foram promovidos pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação – GEPESE*, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP de Franca/SP, com participação interinstitucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Essas duas produções merecem ser destacadas em forma de dados, visto que algumas palestras, reproduzidas em forma de texto, e também os trabalhos apresentados nos dois seminários, refletem a gama de conhecimentos produzidos por diversos profissionais e pesquisadores que têm como objetivo a discussão sobre o Serviço Social na Educação. Seguem, as análises sistematizadas, das produções encontradas nos dois E-book:

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

O primeiro E-book, identificado acima, foi lançado pelo GEPESE, em 2019, e está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta 10 (dez) textos referentes aos minicursos, oficinas e palestras proferidas no evento I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação com o mote *A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital*.

Após, vem os artigos, no E-book, dos trabalhos apresentados no evento e estão divididos por eixos, sendo: Eixo 1 - Educação Básica (12 artigos); Eixo 2 – Ensino Superior (6 artigos); Eixo 3 – Educação Profissional e Tecnológica (8 artigos); Eixo 4 – Educação Especial e EJA (1 artigo); Eixo 5 – Movimentos Sociais da Educação (1 artigo); Eixo 6 – Dimensão Socioeducativa do trabalho dos Assistentes Sociais (4 artigos). Totaliza-se 42 artigos nesse E-book. Aqui, podemos observar uma predominância de artigos com temas voltados para a Educação Básica. Na sequência, estão produções com assuntos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, posteriormente, sobre o Ensino Superior. Mais à frente, são trabalhos que tratam da dimensão técnica do trabalho socioeducativo de assistentes sociais.

Abaixo, os 32 artigos dos trabalhos apresentados e os 10 artigos transcritos dos minicursos, oficinas e palestras desse E-book foram organizados por eixos temáticos. Optou-se pela distribuição dos artigos por eixos temáticos e não por assuntos direcionados tendo como foco o local de atuação dos profissionais assistentes sociais, das políticas sociais de educação, da formação profissional e as questões de gênero, etnia e geração, conforme segue<sup>3</sup>:

**1. Política pública de Educação no Brasil** – são 8 artigos com temas como força de trabalho, democracia, medicalização da educação e educação em direitos humanos, Educação Popular, Contrarreforma Universitária, Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES) e Assistência Estudantil;

**2. Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar** – são 9 artigos com temas como condições e processo de trabalho de assistentes sociais, gestão, participação no Conselho Municipal, o trabalho de assistentes sociais na gestão da política de educação no Brasil, libras na atuação de assistentes sociais, assistentes sociais e movimentos estudantis, equipes multidisciplinares na educação;

**3. Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social** – são 8 artigos com temas como a dimensão político-pedagógica do trabalho de assistentes sociais junto aos docentes, dimensão socioeducativa do trabalho de assistentes sociais, dimensão pedagógica do Serviço Social na escola;

**4. Educação e Serviço Social Internacional** – são 4 artigos com temas sobre os países de Portugal, Argentina e Angola;

**5. Formação profissional em Serviço Social** – são 7 artigos com temas como estágio de campo, produção científica sobre o Serviço Social na Educação, formação permanente de assistentes sociais, produção do conhecimento sobre Serviço Social na Educação, projeto ético-político do Serviço Social, perfil das(os) assistentes sociais;

<sup>3</sup> Os 6 eixos temáticos propostos tiveram como foco o local de atuação e as políticas sociais, assim como, a formação profissional e as questões de gênero, etnia e geração. Alguns desses eixos temáticos também foram propostos e estão presentes em Iamamoto (2008, p. 458).

**6. Família, gênero, cotas raciais, violência** – são 5 artigos com temas como família, escola e educação infantil, atendimento ao aluno cotista, direitos humanos e gênero.

Após a leitura dos artigos contidos no primeiro E-book do GEPESS, em 2019, observa-se que um artigo, somente, não tinha qualquer relação com o Serviço Social na Educação ou com os 6 eixos temáticos acima relacionados. Esse artigo fala sobre o ensino de matemática e raciocínio lógico, portanto, optou-se por excluí-lo dos eixos temáticos.

Analisando a distribuição dos artigos do E-book nos eixos temáticos, observa-se a predominância nas discussões do eixo temático 2 – Relações e o processo de trabalho no cotidiano escolar – com 9 (nove) dos 42 (quarenta e dois) textos. Registra-se um artigo específico sobre o trabalho de assistentes sociais na gestão da política de educação no Brasil que aponta para a relação do trabalho de assistentes sociais com a capacitação docente, escrito pela professora Dra. Adriana Ferriz e pelo professor Dr. Ney Almeida.

Em seguida, vêm as discussões referentes ao eixo temático 1 – Política Pública de Educação no Brasil – com 8 (oito) trabalhos, sendo este um tema muito debatido nas produções do Serviço Social que são as políticas sociais seguido do eixo temático 3 – Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – também com 8 (oito) artigos. Nesse ponto, observa-se uma tendência inovadora dessas discussões que, levando em consideração as produções do conhecimento na área do Serviço Social, não havia.<sup>4</sup> Aqui, registra-se também, um artigo *A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP*, que se refere à questão da sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva, no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo – IFSP.

O eixo temático 7 – Formação profissional em Serviço Social – é também um dos temas muito debatidos nas produções científicas do Serviço Social, sendo uma tendência desde os primórdios da formação profissional e que se faz presente com 7 (sete) artigos, seguido do eixo temático 6 – Família, gênero, cotas raciais e violência – com 5 (cinco) artigos.

O segundo E-book, foi:

- E-book – MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro (org.). *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências* / Organizadores: Eliana Bolorino C. Martins; Adriana Freire Pereira Ferriz; Ney Luiz Teixeira de Almeida. – 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

Passando para as análises do segundo E-book, lançado em 2021, este traz palestras e trabalhos apresentados no II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e no VI Fórum sobre Serviço Social na Educação que aconteceram em 2020 e que teve como tema *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. Diferentemente do E-book de 2019, esse não está dividido por temas e níveis da educação escolarizada com artigos relacionados ao Ensino Médio, ao Ensino Superior, etc.

O livro foi dividido em duas partes, sendo: *Parte I – palestras ministradas no II Seminário Internacional Serviço Social e Educação*, contendo 7 (sete) textos: 3 (três) internacionais (Chile, Argentina e Angola) e 4 (quatro) nacionais. Das quatro palestras proferidas, três foram sobre os rumos da Política Pública de Educação no Brasil, uma com foco na Educação Básica, outra com foco no Ensino Superior e o processo neoliberal de privatização e mercantilização, e a terceira com foco geral sobre a educação no Brasil em tempos de ofensiva da direita. Um artigo foi exclusivo sobre a trajetória do grupo de pesquisa GEPESS, tendo como foco os estudos desse grupo sobre a inserção de assistentes sociais na educação básica nos estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo.

4 Conforme levantamento realizado pela professora Marilda Iamamoto (2008), a predominância temática dos rumos das pesquisas realizadas no Serviço Social em 2004 eram: 1. Políticas sociais, Estado e Sociedade civil; 2. Relações e processos de trabalho, políticas públicas e Serviço Social; 3. Cultura e identidades: processos e práticas sociais; 4. Família, relações de gênero e geração: sociabilidade, violência e cidadania; 5. Formação profissional em Serviço Social: fundamentos e exercício da profissão. Observa-se que a temática sobre o Serviço Social na Educação não aparecia em 2004.

Na *Parte II – Trabalhos apresentados no II Seminário Internacional Serviço Social na Educação*, há, ao todo, 30 (trinta) artigos. Em nosso trabalho, por questões de análise e clareza, seguiremos os 6 eixos temáticos, conforme retratados no primeiro E-book analisado. O artigo sobre o grupo de pesquisa GEPESSE foi incluído no eixo temático 2 – Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – pois entende-se que o texto trata dessa relação. As palestras da Parte I também serão incluídas nos eixos temáticos.

**1. Política pública de Educação no Brasil** – são 8 artigos com temas como ofensiva ultraconservadora do capital, neoliberalismo, ultraconservadorismo, ensino superior, financiamento, privatização, projeto político-pedagógico, gestão educacional e educação básica, FUNDEB, governo de Temer e Bolsonaro e Trabalho, Processo de Judicialização da Educação;

**2. Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar** – são 15 artigos com temas como análise do grupo de pesquisa, assistentes sociais na Educação Básica, atuação de assistentes sociais com a gestão escolar, Serviço Social em instituição privada, Assistência Estudantil e atuação do Serviço Social (universidade e escolas técnicas federais, produção de conhecimento, permanência e moradia estudantil);

**3. Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social** – são 2 artigos com temas como dimensão político pedagógica do Serviço Social, dimensão socioeducativa e a organização da cultura;

**4. Educação e Serviço Social Internacional** – são 4 artigos com temas sobre os países: Chile, Argentina, Angola e Portugal;

**5. Formação profissional em Serviço Social** – são 3 artigos com temas como Serviço Social e orientação de estágio supervisionado, projeto ético-político; preconceito em relação à diversidade sexual;

**6. Família, gênero, cotas raciais, violência** – são 5 artigos com temas como ações afirmativas e política de cotas (permanência, produção de conhecimento em ações afirmativas, mulheres negras e acesso).

Podemos observar nesse E-book que, em relação ao E-book de 2019, continua a ênfase dos trabalhos relacionados ao eixo temático 1 – Política Pública de Educação no Brasil – também contendo 8 (oito) artigos. Assim, as pesquisas sobre políticas públicas e sociais nas produções acadêmicas no Serviço Social foi e continua sendo muito presentes. Mais especificamente, sobre a política pública de educação no Brasil, ainda no âmbito do Serviço Social, as pesquisas são relativamente recentes e convergem com essas produções de profissionais e pesquisadores que estudam a relação do Serviço Social com a Educação.

Um estudo realizado, em 2004, pela professora Iamamoto (2008), sobre as tendências das pesquisas em Serviço Social, aponta para as políticas sociais mais pesquisadas, na época, que eram a “seguridade social (em especial saúde e assistência), ao mesmo tempo que extrapola, abrangendo as políticas públicas (meio ambiente, desenvolvimento sustentável, política agrária, segurança alimentar, emprego, etc.) e poder local” (Iamamoto, 2008, p. 459). Nota-se, pela citação da frase anterior da professora Marilda Iamamoto (2008), que a política pública em educação não foi sequer apontada como uma tendência nas pesquisas no Serviço Social da época.

Seguindo as análises dos eixos temáticos, o eixo temático 2 – Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – foi o que contou com a maior quantidade de artigos no E-book de 2021, 15 (quinze) dos 37 (trinta e sete). Estudos e pesquisas direcionados ao fazer profissional, ou seja, relacionados à área técnico-operativa do trabalho do/a assistente social, configura-se também numa tendência na área de produções acadêmicas no Serviço Social. No E-book em questão, não encontramos trabalhos ou pesquisas que apontam para a relação direta com o tema sobre a interlocução assistente social e docente.

Observa-se que houve uma diminuição nas produções referenciadas pelo eixo temático 5 – Formação profissional em Serviço Social – no E-book de 2021. Em 2019, foram 7 (sete) textos, já em 2021, foram 3 (três), somente. Houve também uma redução significativa de trabalhos apresentados no eixo temático 3 – Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – que, em 2019, teve 8 (oito) artigos e, em 2021, foram somente 2 (dois). Já o eixo temático 4 – Educação e Serviço Social Internacional – e o

eixo temático 6 – Família, gênero, cotas raciais, violência – contaram com os mesmos quantitativos de artigos, 4 (quatro) e 5 (cinco), respectivamente.

Para concluir essa parte sobre as produções apresentadas nos dois seminários internacionais sobre o Serviço Social na Educação, organizados pelo grupo de pesquisa GEPESS em formato de E-book, destaca-se que somente duas produções, em 2019, somente, tiveram uma abordagem sobre a interlocução assistente social e docente.

O primeiro é um artigo intitulado *O trabalho do/a assistente social na gestão da política pública de educação no Brasil* (Férriz e Almeida, 2019), onde constata a tendência de trabalhos coletivos no espaço educacional junto ao corpo docente em processos de capacitação e assessoria. O segundo, mais específico sobre a temática da interlocução assistente social e docente, é o artigo *A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP*, que se refere à questão da sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva, no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo.

## PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: DISSERTAÇÕES E TESES

Os resultados do levantamento que será apresentado a seguir foram obtidos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação de período.

Inicialmente, será apresentado o levantamento realizado no banco de dissertações (a busca entre dissertações e teses foram separadas) no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>. O primeiro descritor utilizado, sem aspas, foi *Serviço Social e Educação*, sem delimitar um período específico, foram encontrados 2.125 trabalhos. O segundo descritor foi *Serviço Social e Educação e Docente* e foram encontrados 523 trabalhos. Observou-se que a busca identificou trabalhos que continham as palavras-chave, porém, alguns trabalhos não tinham todas as palavras “Serviço Social”, “Educação”, “Docente”. Em alguns trabalhos apareciam palavras “Social, Educação, docente” ou somente “Social” ou somente “Docente”<sup>6</sup>.

Assim, uma busca mais refinada, que envolveu as leituras dos títulos, resumos e sumários, dos 523 trabalhos de dissertação (levando em conta que havia duplicações de alguns trabalhos na página), foram separados, apenas, os trabalhos de dissertações que continham as palavras “Serviço Social”, junto, e “Educação” e alguma relação com o trabalho docente.

Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente, ou seja, eram pesquisas realizadas em cursos de Pós-graduação em Serviço Social que tinham, de alguma forma, relação com a classe docente. Assim, o descritor Serviço Social aparecia somente identificando o programa ao qual a pesquisa estava vinculada. Optou-se por incluir os trabalhos realizados nos programas de Pós-graduação em Serviço Social por considerar o Serviço Social também como área de conhecimento.

Das 523 dissertações encontradas com todos os descritores, Serviço Social (junto) e Educação e Docente, foram selecionadas 16 dissertações, agrupadas por temas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações encontradas na BDTD e agrupadas por temas

| TEMAS  | QUANTITATIVO |
|--|--------------|
| Assistentes Sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação | 6            |

<sup>5</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 12/09/2022 às 15:27 h

<sup>6</sup> Após as tentativas de colocar aspas nas palavras, como “Serviço Social” e “Educação”, observou-se que, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), alguns trabalhos importantes, identificados anteriormente, não constavam mais na busca. Assim, optou-se por não colocar as aspas e fazer uma leitura mais apurada dos trabalhos.

|   |   |
|---|---|
| Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida                                | 5 |
| Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes   | 1 |
| Licenciatura em educação do campo e seus desafios   | 1 |
| Trabalho Precário docente e REUNI   | 1 |
| Extensão Universitária, formação docente e inclusão social  | 1 |
| Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos | 1 |
| Formação docente e ensino à distância   | 0 |
| Docência Universitária, representação social e resistências   | 0 |

Fonte: Sistematização das autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

No banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os mesmos descritores empregados na busca de dissertação, *Serviço Social e Educação*, foram encontradas 1.539 teses. O segundo descritor empregado foi *Serviço Social e Educação e Docente*. Foram encontrados 261 trabalhos. Após realizar as leituras dos títulos, resumos e sumários das 261 teses (excluindo as duplicações), que continham as palavras “Serviço Social”, junto, e “Educação” e alguma relação com o trabalho docente. Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente.

Após esse trabalho, das 261 teses encontradas, foram selecionadas 12 teses, agrupadas por temas, e organizadas no quadro abaixo:

**Quadro 2** - Teses encontradas na BDTD e agrupadas por temas

| TEMAS   | QUANTITATIVO |
|---|--------------|
| Assistentes Sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação  | 8            |
| Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida                                | 0            |
| Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes   | 0            |
| Licenciatura em educação do campo e seus desafios   | 0            |
| Trabalho Precário docente e REUNI   | 1            |
| Extensão Universitária, formação docente e inclusão social  | 0            |
| Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos | 0            |
| Formação docente e ensino à distância   | 1            |
| Docência Universitária, representação social e resistências   | 2            |

Fonte: Sistematização das autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

O próximo levantamento de dados foi realizado no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>7</sup>, adotou-se o mesmo procedimento metodológico, sendo utilizado o primeiro descritor “Serviço Social”<sup>8</sup> AND Educação (observa-se que o “e” foi substituído pelo “AND”, palavra em inglês, em conformidade com o perfil da busca no site). A busca retornou 1.248 dissertações e 302 teses, sem delimitação de ano. O segundo descritor aplicado foi “Serviço Social” AND Educação AND docente, que encontrou 116 trabalhos entre dissertações e teses, e sem delimitação do período.

Observou-se que a busca identificou trabalhos com essas palavras, mas nem todas as palavras constavam em todos os trabalhos. Assim, realizou-se uma busca mais específica com as leituras dos títulos, resumos e sumários de todos os 116 trabalhos, separando somente os que tinham relação com

<sup>7</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 15/09/2022 às 14:23 h

<sup>8</sup> As aspas utilizadas nas palavras “Serviço Social” foram necessárias, nesse Banco de Dados, para fechar o foco na profissão, Serviço Social, visto que, ao não colocar as aspas, o site abrangia trabalhos diversos com a palavra “serviço” ou “social”, aumentando significativamente o quantitativo de teses e dissertações.

o Serviço Social na Educação e com o trabalho docente. Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente. Assim, chegamos a 26 trabalhos de dissertações e teses, agrupados por temas e organizados no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Dissertações e Teses encontradas no CAPES e agrupadas por temas**

| TEMAS   | QUANTITATIVO |
|---|--------------|
| Assistentes Sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação  | 14           |
| Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida                                | 2            |
| Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes   | 1            |
| Licenciatura em educação do campo e seus desafios   | 1            |
| Trabalho Precário docente, condições de trabalho docente e REUNI  | 4            |
| Extensão Universitária, formação docente e inclusão social  | 1            |
| Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos | 0            |
| Formação docente e ensino à distância   | 0            |
| Docência Universitária, representação social e resistências   | 1            |
| Formação e prática docente e voluntariado   | 1            |
| Prática docente (representação e alfabetização)   | 1            |

**Fonte:** Sistematização das autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

A primeira busca foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como pode ser observado acima, as buscas nesse banco de dados, no site da BDTD, foram divididas em dissertações e teses, o que gerou dois quadros, separados. Entretanto, no site da CAPES, essa busca não foi separada, mediante o perfil do site, que gerou somente um quadro com os temas e quantitativo. Para a análise dos dados, o quantitativo de dissertações e teses no levantamento do site da BDTD, apresentado nos dois quadros acima, serão unificados no quadro abaixo, em conformidade com os resultados encontrados no site do CAPES, de forma unificada (dissertações e teses).

**Quadro 4 – BDTD e CAPES descritores e quantitativo**

| <b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD</b>                        |              |
|--|--------------|
| DESCRITORES (dissertações e teses)   | QUANTITATIVO |
| Serviço Social e Educação  | 3.664        |
| Serviço Social e Educação e docente  | 784          |
| Serviço Social e Educação e docente (após a leitura dos títulos, resumos e sumários)       | 28           |
| <b>Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES</b>   |              |
| DESCRITORES (dissertações e teses)   | QUANTITATIVO |
| “Serviço Social” AND Educação  | 1.550        |
| “Serviço Social” AND Educação AND docente  | 116          |
| “Serviço Social” AND Educação AND docente (após a leitura dos títulos, resumos e sumários) | 26           |

**Fonte:** Sistematização das autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

Conforme pode ser observado no Quadro 4, há uma redução substantiva de trabalhos quando se aplica os descritores *Serviço Social e Educação e docente* (BDTD) ou *“Serviço Social” AND Educação AND docente* (CAPES). Mesmo assim, dos 784 (setecentos e oitenta e quatro) trabalhos no banco de dados

da BDTD e dos 116 (cento e dezesseis) trabalhos no banco de dados da CAPES, alguns ou só tinham a palavra Serviço Social, ou só Educação ou só docente. Também foi identificado duplicidade de trabalhos no site da BDTD. Por esses fatores, foi necessário realizar um levantamento mais específico com as leituras dos títulos, resumos e sumários dos 784 (setecentos e oitenta e quatro) e dos 116 (cento e dezesseis) trabalhos para poder chegar em 28 (vinte e oito) trabalhos no site da BDTD e 26 trabalhos no site da CAPES.

Para separar os 28 (BDTD) e 26 (CAPES) trabalhos, levou-se em consideração as pesquisas que continham todos os descritores – Serviço Social e Educação e docente (BDTD) e “Serviço Social” AND Educação AND docente (CAPES) – tanto no título quanto nos resumos. Trabalhos que continham uma das palavras, mas que foram realizados em programas de Pós-graduação em Serviço Social e que tiveram como foco da pesquisa docentes que atuam na política educacional, também foram selecionados. Assim, mesmo que aqueles trabalhos científicos não tivessem relação direta com o Serviço Social e a atuação técnica profissional do assistente social, o fato das pesquisas terem sido realizadas em um programa de Pós-graduação em Serviço Social com docentes, indicou a importância de incluí-los, por entender que essas pesquisas fazem parte da área de conhecimento do Serviço Social.

Outro ponto a ser destacado é que muitos trabalhos que aparecem na página da BDTD também estão na página da CAPES. Resta ainda acentuar que, na página da CAPES, quando se coloca os descritores “Serviço Social” AND Educação AND docente, dos 116 (cento e dezesseis) trabalhos que aparecem, 92 (noventa e dois) são dissertações e 24 (vinte e quatro) somente, são teses.

Os trabalhos de dissertação e tese retirados dos bancos de dados da BDTD (28) e da CAPES (26), que foram lidos (títulos, resumos e sumários) e agrupados em temas, serão analisados e agrupados por eixos temáticos, conforme apresentados abaixo.

Os eixos temáticos para a análises dos dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, sendo 28 (vinte e oito) trabalhos científicos, ficaram assim:

- **Serviço Social, docência do curso e processo formativo** – são 14 trabalhos que abordam a docência em Serviço Social, o processo formativo profissional e o currículo da formação em Serviço Social;
- **Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social**<sup>9</sup> – são 5 trabalhos que abordam a área de saúde, saúde mental e qualidade de vida de docentes;
- **Política Pública em Educação e os impactos na atuação docente** – são 4 trabalhos que abordam os impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes, REUNI e a precarização do trabalho docente;
- **Formação docente e representação social** – são 5 trabalhos que abordam Formação docente e ensino à distância, Docência Universitária, representação social e resistências, Extensão Universitária, formação docente e inclusão social, Licenciatura em educação do campo e seus desafios.

Serão utilizados os mesmos eixos temáticos para as análises dos dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo 26 (vinte e seis) trabalhos científicos, conforme abaixo:

- **Serviço Social, docência do curso e processo formativo** – são 14 trabalhos que abordam a docência em Serviço Social, o processo formativo profissional e o currículo da formação em Serviço Social;
- **Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social** – são 2 trabalhos que abordam a área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida de docentes;
- **Política Pública em Educação e os impactos na atuação docente** – são 5 trabalhos que abordam os impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes, REUNI e a precarização do trabalho docente;
- **Formação docente e representação social** – são 5 trabalhos que abordam Docência Universitária, representação social e resistências, Extensão Universitária, formação docente e inclusão social, Licenciatura em educação do campo e seus desafios, Formação e prática docente e voluntariado, Prática docente (representação e alfabetização).

<sup>9</sup> Aqui são outros docentes, não são docentes do curso do Serviço Social.

Identifica-se que os eixos 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – e 4 – Formação docente e representação social – estão com o mesmo quantitativo de trabalhos científicos tanto na página da BDTD quanto na página da CAPES. Identificou-se, por exemplo, que no eixo 4 – Formação docente e representação social – todos os trabalhos (dissertações e teses) encontrados na página da BDTD eram os mesmos dos encontrados no site da CAPES.

Importa destacar que o quantitativo maior de pesquisas em programas de Pós-graduação em Serviço Social com docentes encontra-se no eixo temático 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – com 14 (quatorze) trabalhos em cada site. Também observa que no eixo temático 2 – Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social – há pesquisas de assistentes sociais com docentes relacionadas à área de saúde, que se configura também como uma área de atuação de assistentes sociais.

Destaca-se, também, que os temas “Política Pública” ou “Política Social” continuam sendo muito presentes na área de produção do conhecimento no Serviço Social, o que pode ser observado por meio do eixo temático 3 – Política Pública em Educação e impactos na atuação docente – sendo que os termos “educação e impactos na atuação docente” só especificam o tema “Política pública”, já amplamente debatido.

Observa-se que não há, ou não foram encontradas, pesquisas de pós-graduação (dissertações e teses) que têm como objetivo pesquisar a interlocução assistente social e docentes no campo da educação. Os trabalhos do eixo temático 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – aborda essa relação assistente social/docente, a questão do currículo, mas muito no âmbito da atuação docente no Serviço Social e formação profissional, ou seja, dentro do círculo assistente social/assistente social (docente).

No eixo temático 2 – Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social – as pesquisas poderiam ser realizadas por outros profissionais com os docentes, haja visto que os cursos de pós-graduação em Serviço Social não são exclusivos de graduados/as em Serviço Social. Mesmo que a área da saúde também seja área de conhecimento do/a assistente social, essa relação, nesse caso, se faz por meio (pesquisador) assistente social/docente. Os trabalhos identificados nesse eixo temático, não são pesquisas que buscam identificar a interlocução do/a assistente social com a categoria docente, mas é a prática investigativa do/a pesquisador/a assistente social sobre um fenômeno social, ou seja, os processos de saúde e adoecimento de docentes no âmbito escolar.

No eixo temático 3 – Política Pública em Educação e os impactos na atuação docente – há a preocupação em pesquisar o/a docente, mas com foco nos impactos das políticas públicas e no fazer cotidiano docente, ou seja, a relação Estado/docente.

Importa-nos atentar para o eixo temático 4 – Formação docente e representação social – visto que cinco trabalhos encontrados, (todos os trabalhos encontrados na página da BDTD eram os mesmos dos encontrados no site da CAPES) estão diretamente relacionados com a formação docente. Entretanto, como veremos a seguir, nenhum deles objetiva pesquisar a interlocução, ou o diálogo, entre assistente social/docente, considerando a atuação técnica profissional do Serviço Social no campo da educação. Segue, portanto, a apresentação dos cinco trabalhos do eixo temático 4 – Formação docente e representação social.

A dissertação de mestrado de 2014 do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará discorre sobre a Licenciatura em educação do campo e seus desafios do IFPA *campus* de Abaetetuba/PA<sup>10</sup>, mas não envolve a relação da atuação de assistente social com a formação docente, nem as possíveis contribuições dos conhecimentos produzidos pelo Serviço Social na formação dos/as docentes nessa licenciatura. O trabalho visou identificar os desafios enfrentados pelos/as estudantes que foi de ordem pedagógica e de infraestrutura e aponta para a grande contribuição do curso de formação de professores/as em Educação do Campo para a comunidade da área rural.

10 [https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_92b8cea9bd37a74452a3e6f4ec62a8b3](https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_92b8cea9bd37a74452a3e6f4ec62a8b3)

Outro trabalho apresentado desse eixo temático é uma dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), de 2017, realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Sob o título *Institucionalização da Extensão na Universidade de Goiás*<sup>11</sup> a pesquisa trata da institucionalização da extensão universitária, desenvolvidas por docentes, as quais observou-se a predominância de certa concepção de ensino e aprendizagem direcionada à inclusão social. A pesquisa também visa refletir sobre o processo de ensino, aprendizagem e extensão universitária na formação docente e discente, entendendo a extensão como práxis acadêmica que favorece tanto a formação, quanto a atuação na sociedade.

A tese intitulada *Uma modalidade de ensino na educação: educação à distância*<sup>12</sup> realizada em 2011 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), visou contribuir com o debate acerca da formação docente e as políticas de atendimento da educação a distância, tendo como lócus da pesquisa o Centro Universitário Claretiano em São Paulo. O problema norteador era se a proposta de Educação a Distância e sua aplicação prática atende aos profissionais (no caso os discentes dos cursos) em sua emancipação social.

*Docência Universitária: representações sociais das constituições subjetivas*<sup>13</sup> é o título de uma tese de doutorado da Universidade Estadual Paulista (UNESP), realizada em 2012. Com base nas teorias das representações sociais e da análise de discurso, o trabalho visou traçar um panorama do perfil técnico dos docentes e identificou que a atuação docente é desenvolvida a partir da sua formação profissional e seus saberes teóricos-metodológicos.

Na base de dados, no site da CAPES, observa-se duas pesquisas realizadas com docentes, sendo uma *Representações e Apropriações do Ensino Tradicional, por Professores Alfabetizadores da Escola Pública*<sup>14</sup>, pesquisa realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2005, no mestrado em Serviço Social, e a outra intitulada *Pré-Vestibular comunitário Bonsucesso: a formação e prática docente no contexto das novas expressões do voluntariado*<sup>15</sup>, dissertação de mestrado em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em 2021, são pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação em Serviço Social cujos pesquisadores têm outras graduações acadêmicas, sendo em história e em Letras, respectivamente.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Conclui-se que, em relação às pesquisas de produção do conhecimento científico (dissertações e teses), disponibilizadas por meio eletrônico nas páginas da BDTD e da CAPES, não foi possível identificar pesquisas que tiveram como objetivo a interlocução do trabalho do/a assistente social com o/a docente no campo da educação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma pesquisa que se debruce sobre a atuação do/a assistente social no cotidiano escolar e sua interlocução com a categoria docente.

Em relação aos artigos e debates apresentados nos dois seminários internacionais sobre o Serviço Social na Educação, identificou-se somente na edição do E-book de 2019 (I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação), dois artigos que envolviam o debate acerca da interlocução sobre o/a assistente social e o/a docente na educação. Observa-se que a palavra interlocução não está presente em nenhum dos dois artigos, entretanto, considera que os dois, cada um com sua peculiaridade, trazem discussões sobre aspectos da relação entre essas duas categorias profissionais.

No artigo intitulado *O trabalho do/a assistente social na gestão da política pública de educação no Brasil* (Férriz e Almeida, 2019), não constam as palavras docente e interlocução no título. Entretanto, com a

11 [https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_GO\\_b9134fd796ff28b31851f804e26c126a](https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_b9134fd796ff28b31851f804e26c126a)

12 [https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_62b7e4f5e7964563b4165fb1cbde88a1](https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_62b7e4f5e7964563b4165fb1cbde88a1)

13 [https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_575b341f55a1bb0daa1ab7094ec42102](https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_575b341f55a1bb0daa1ab7094ec42102)

14 <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/98532>

15 <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=53137@1>

leitura do artigo, identificou-se que a autora e o autor relatam sobre a tendência de trabalhos coletivos no espaço educacional de assistentes sociais junto à categoria docente, em específico, nos processos de capacitação e assessoria. A identificação dessa tendência se faz relevante para a atuação crítica do Serviço Social no campo educacional, assim como, para possíveis pesquisas nesse âmbito. Ademais, conforme apontado pela autora e pelo autor,

Passamos a atuar, contraditoriamente, é óbvio, na objetivação das condições de intensificação e condicionamento do trabalho docente, destacadamente na educação básica, diante das alterações promovidas na política de educação em seu alinhamento às orientações dos organismos multilaterais para os países de capitalismo periférico. Esse trabalho tem se dado a partir de atividades que ampliam o leque de competências e conteúdos dos professores e gestores em relação às questões que hoje atravessam o cotidiano educacional como consequência do acirramento das expressões da questão social e das formas de enfrentamento adotadas pelo Estado, sobretudo através da diversificação das modalidades de acesso e de gestão da força de trabalho especializada (Férriz e Almeida, 2019, p. 265).

Há, portanto, a necessidade de identificar como as relações sociais existentes entre duas categorias profissionais, assistentes social e docente que atuam no campo educacional, estão acontecendo e também o porquê elas acontecem e quais são os modos de interlocução.

O outro artigo identificado, *A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP*, refere-se à questão da sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva (2019) no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo (IFP). Esse artigo contempla a dimensão educativa da prática profissional do Serviço Social em um determinado campo de atuação da educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco na atuação dentro do Programa da Assistência Estudantil. A autora reconhece que “mesmo os docentes não sendo os usuários diretos do serviço social educacional, no que se refere aos aspectos da ação pedagógica, é preciso reconhecê-los como público do trabalho técnico” (Angelo, 2019, p. 587).

Assim, enquanto o artigo de Férriz e Almeida (2019) identifica uma tendência de atuação de assistentes sociais na gestão da política de educação no Brasil, a qual faz com que aconteça essa aproximação com o corpo docente, no aspecto dos processos de capacitação e assessoria, o artigo da Williana Angelo da Silva (2019) aborda o aspecto da dimensão educativa do trabalho cotidiano do/a assistente social. Essa última autora, aborda as particularidades vivenciadas na prática profissional, as quais são de extrema relevância como, por exemplo, a identificação do perfil dos docentes e a compreensão desses docentes em relação aos discentes e como essa relação pode ser abordada pelo/a assistente social. Também traz a questão de que muitos profissionais, assistentes sociais, negam ou relegam o trabalho direto com os/as docentes e, dentre as diversas análises trazidas pela autora em relação à prática profissional, reconhece o potencial da intervenção junto à categoria docente.

Mediante ao que se propôs neste artigo, a conclusão ficará para a pesquisa a qual nos propusemos com a seguinte questão: os modos de interlocução entre assistentes sociais e docentes na Política de Educação estão orientados para quais objetivos?

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Williana. A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP. In: MARTINS, E.B.C. e ALMEIDA, N.L.T. (Organizadores). **I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação: “A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital”** / GEPESS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação. Franca: UNESP – FHCS, 2019, p. 585-597.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª Edição rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2ª Edição. Curitiba: Positivo, 2011.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira, ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Trabalho do/a Assistente Social na Gestão da Política de Educação no Brasil. In: MARTINS, E.B.C. e ALMEIDA, N.L.T. (Organizadores). **I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação: "A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital"** / GEPESS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação. Franca: UNESP – FHCS, 2019, p. 255-267.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro e ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (organizadores). **I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação: "A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital"** / GEPESS – Grupo C de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação – Franca: UNESP – FCHS, 2019.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências** / Organizadores: Eliana Bolorino C. Martins; Adriana Freire Pereira Férriz; Ney Luiz Teixeira de Almeida. – 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS<sup>1</sup>

Sandro Ilídio da Silva  
Alice Ana Rodrigues  
Lucimara de Moura  
Valéria Aparecida Pinheiro Becker

**RESUMO.** O referido artigo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, normativas e experiências profissionais. A atuação do Serviço Social na Educação, contribui com as práticas pedagógicas e vão muito além delas, como poderá ser percebido no decorrer deste artigo. Ao assistente social cabe atuar nas manifestações da questão social que surgem no ambiente escolar. Nos lócus da escola, o assistente social, vem com um olhar além do pedagógico, entendendo que a cidadania só se concretiza quando todas as dimensões do humano são cuidadas, mas entendendo também ser um desafio na comunidade escolar essa compreensão.

**Palavra-chave:** Serviço Social; Educação; Esperança.

**ABSTRACT.** This article was elaborated from bibliographic research, standard guidelines, and professional experiences. The performance of Social Work in Education contributes to pedagogical practices and goes far beyond them, as will be seen throughout this article. The social worker is responsible for addressing the manifestations of the social issue that arise in the school environment. In the loci of the school, the social worker brings a view beyond the pedagogical, understanding that citizenship only materializes when all dimensions of humanity are taken care of, but also understanding that this comprehension poses a challenge within the school community.

**Keyword:** Social Work; Education; Hope.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de compartilhar a implantação do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação e Cidadania do município de São José dos Campos/SP. Buscamos entender seu impacto na comunidade escolar, os desafios do cotidiano e possibilidades de construção de um trabalho socioeducativo para a formação da cidadania.

Sabemos que a discussão sobre o Serviço Social na Educação não é algo tão recente. “O processo histórico de incidência política do Conjunto CFESS-CRESS no debate do Serviço Social na Educação, com inclusão de ações sistemáticas na agenda de lutas é a partir de 2000” (CFESS, 2012), quando a Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS, emite parecer jurídico sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Desde então o debate histórico passa a estar mais presente nas discussões profissionais. Nestes últimos anos, foram constituídos diversos grupos de trabalho para refletir sobre o tema, fazendo proposições para o cenário brasileiro.

Para Almeida, “a política de educação brasileira, em seu contexto histórico, constitui-se para a regulação das condições do sistema capitalista, garantindo a sua reprodução.” (Almeida, 2011). A partir daí todas as contradições do sistema se manifestam no ambiente escolar, sendo um legítimo campo de atuação do Serviço Social.

E ainda, a implantação do Serviço Social na Educação encontrou outros atores típicos do ambiente escolar, no cenário que ora contribuem para a construção, ora se incomodam com a perspectiva de mudança do que já está estabelecido.

## DESENVOLVIMENTO

Nos primeiros meses de 2021, a Secretaria de Educação e Cidadania do município de São José dos Campos/SP, baseada na Lei 13.935/19, que dispõe sobre o assistente social e o psicólogo na escola,

<sup>1</sup> Escrita coletiva da equipe da Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS), mantida pela Prefeitura de São José dos Campos, São Paulo, Brasil.

iniciou os estudos para realizar um convênio com a Fundação Hélio Augusto de Souza - FUNDHAS, para implantar o serviço social na educação. A FUNDHAS é uma fundação municipal de direito privado, com 36 anos de trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. Após negociações que envolveram diversos órgãos da administração municipal, como a Prefeitura, a Câmara, Secretaria e Fundação afins, esse convênio iniciou em 1º de julho de 2021 e, prevê a disponibilização de 55 assistentes sociais, sendo 1 supervisor do Serviço Social. Inicialmente foi assinado por um prazo de 2 anos, com possibilidade de renovação pelo mesmo período por tempo indeterminado.

Os profissionais disponibilizados pela FUNDHAS apresentam expressivo conhecimento teórico, prático das relações sociais e processo histórico, pois, já vinham atuando a mais de 20 anos na rede socioassistencial do município, possibilitando que sua ação possa basear em uma análise da conjuntura e dos movimentos dialéticos na realidade local.

Esses profissionais, que chegaram para atuar nas escolas, apresentam apreensão teórico/metodológica adquirida a partir da sua atuação anterior em diversos outros projetos socioeducativos de atendimento direto à criança/adolescente e suas famílias, e de enfrentamento a situações de risco social e outras violações de direitos humanos, favorecendo a prática junto à comunidade escolar.

Inicialmente, foram designados profissionais para as 48 unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 1 assistente social por escola, na grande maioria delas. Nos locais, onde as comunidades atendidas pela escola apresentavam grande vulnerabilidade social, foram designados 2 profissionais por escola, o que aconteceu em 3 (três) delas. Nos dois anos que se sucederam foram inauguradas mais duas novas escolas de Ensino Fundamental na rede municipal, provocando o remanejamento das técnicas. No início de 2023 foram municipalizadas outras 17 unidades escolares, que eram administradas pelo Estado de São Paulo e passaram à administração municipal, totalizando na rede 67 escolas. Apesar do avanço no número de unidades, o quadro de assistentes sociais permaneceu o mesmo, exigindo o remanejamento e a atribuição de um profissional a duas escolas. Para isto, foi levado em conta o número de alunos em cada local, o número de atendimentos e intervenções técnicas e a vulnerabilidade social da comunidade.

Para supervisionar diretamente as profissionais das escolas foi constituída uma equipe de supervisão, com um assistente social no papel de supervisor e mais 3 profissionais de serviço social para auxiliá-lo.

Com o desenvolvimento do trabalho na secretaria as 112 escolas de Educação Infantil passaram a requisitar também a atuação do assistente social. Esta necessidade nos obrigou a dividir a equipe de supervisão, destinando 2 profissionais para acompanhar as técnicas que atuam no Ensino Fundamental e 2 para subsidiar as ações na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, não há assistentes sociais em seu quadro de funcionários. Essas 2 profissionais da equipe de supervisão atuam em conjunto com o SOE-Educação Infantil, realizando orientação às equipes das escolas, fazem a interface com a rede de serviços em situações mais críticas, realizando treinamentos e formações destinadas às equipes das unidades escolares entre outras demandas.

A equipe de supervisão que atua no Ensino Fundamental realiza reuniões e capacitações periódicas com a equipe de campo, além de visitas sistemáticas nas unidades educacionais para conhecer a realidade da comunidade e de cada profissional, seus desafios e avanços.

O profissional de Serviço Social foi inserido em um ambiente escolar pós pandemia, com índices de pobreza/miséria e saúde comprometidos, onde os estudantes estavam em ensino remoto ou em atividades pedagógicas enviadas para famílias. Com o retorno gradual às atividades presenciais, tiveram que lidar com o medo, perdas familiares e o distanciamento social.

Diante de insegurança global e incertezas, em um momento muito desafiador, o profissional de Serviço Social, também precisou enfrentar o desafio da construção e responder à comunidade escolar quanto ao seu fazer profissional e desmistificar as expectativas das pessoas quanto à resolução de todos os seus problemas.

Segundo Amaro, “o Serviço Social tem ampliado sua inserção em espaços educacionais públicos e privados, mas precisa fortalecer sua qualidade e competência profissional para saber identificar e

poder responder às especificidades de seu trabalho, como uma condição fundamental à sua frequência, legitimação e expressão profissional no âmbito educacional” (Amaro, 2017:19).

Entendemos a escola como um ambiente que favorece a proteção dos estudantes, possibilitando a aprendizagem, o empoderamento da criança e adolescente e a construção da cidadania. No entanto, estamos diante de um espaço contraditório marcado por diferença-igualdade, discriminação, violência, racismo e segregação. Os assistentes sociais vêm para atuar neste espaço contraditório e desafiador que hoje sinalizam os limites das escolas e dos profissionais do ensino a lidarem com múltiplas problemáticas da sociedade que adentra a sala de aula, o pátio, a quadra, o portão de entrada/saída.

Pensar as particularidades da política educacional na atualidade requer também situar sua dinâmica sua extensa e complexa capilaridade institucional em relação às transformações em curso tanto no mundo do trabalho quanto no da cultura. A relação entre a organização da educação escolarizada e o mundo do trabalho não se dá de forma imediata e mecânica, assim, apreender as mediações que as determina é fundamental para situar os projetos e práticas sociais que atravessam e compõem o universo educacional. (Almeida, 2007: p.3)

No desenvolvimento do trabalho do Serviço Social, vivenciamos situações muito particulares em cada espaço educacional, que passa pela concepção da equipe gestora, estratégias de intervenção de cada profissional e realidade no território escolar.

De acordo com a Lei 13.935/19, 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, devendo considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Na organização da SEC - Secretaria de Educação e Cidadania, existe o SOE - Setor de Orientação Educacional, implantado no município em 1985, composto por um professor em cada escola e uma coordenação na sede da secretaria, que já realiza todo o acompanhamento com os estudantes para além dos muros escolares. Este setor absorveu o Serviço Social Educacional. Desde então, iniciou um processo de muitas transformações, ampliando e qualificando a sua intervenção para além da escola, sempre com interface com o professor orientador que abarcava toda a demanda do estudante que surge no ambiente escolar e prejudica seu aprendizado e desenvolvimento como aluno.

Neste contexto, percebemos que o professor-orientador educacional abarcava uma demanda para além de suas possibilidades, mas que, com a inserção do profissional de Serviço Social, o trabalho do SOE pôde ser fortalecido e melhor aparelhado tecnicamente para atender a proposta do setor, considerando as especificidades de cada área, no trato com as questões dos estudantes. Fato que não é tão simples de acontecer, considerando alguns receios e particularidades de cada um.

O Assistente Social que atua na educação, dificilmente encontra referências profissionais anteriores no local que chega. Na SEC, também não foi diferente, embora em tempos anteriores existia o Serviço Social nas creches municipais.

Não há referências profissionais anteriores. Essa realidade coloca a importância de seu protagonismo ativo e ação competente, pois você é a referência, você representa a identidade do assistente social (em retroação ou expansão) naquele locus (Amaro, 2017: 32).

Diante deste desafio, iniciamos o processo de construção de implantação e implementação do Serviço Social na Educação de São José dos Campos, sendo criado grupo de trabalho, para atuação do assistente social com representantes da ação direta nas escolas de cada região do município, em conjunto com a equipe de supervisão de Serviço Social.

Definimos, inicialmente, alguns eixos de atuação, que descreveremos a seguir, para estabelecermos alguns parâmetros mínimos no início do trabalho. Consideramos a implementação de um processo de construção gradual que aos poucos vem se consolidando, através das experiências nas escolas, partindo da realidade encontrada.

Como não tínhamos a certeza de procedimentos universais que pudéssemos determinar para os profissionais em cada escola, optamos por definir parâmetros, em linhas mais gerais, permitindo com

que os profissionais pudessem realizar as ações com mais particularidade, a partir da necessidade da realidade de cada um. Isto permitiria com que os técnicos não tivessem um trabalho idêntico, mas também possuíssem uma linha de intervenção que permeasse todas as ações nas escolas.

A formação profissional do Assistente Social, tem se atualizado constantemente com referenciais críticos de análise da vida social. O grupo de trabalho, baseado nas normativas estabelecidas pelo conjunto CFESS/CRESS, construiu eixos de atuação, que deram as diretrizes para a prática profissional, divididas em ações, procedimentos e periodicidades. Cabe ressaltar que cada profissional tem sua autonomia e particularidade de intervenção profissional, no entanto as contribuições são essenciais para a qualificação profissional e para a construção do projeto ético-político-profissional.

A porta que se abre para o Serviço Social na educação, deve ser analisada, destacando a centralidade da educação na dinâmica da vida social, considerando que a educação ocupa um lugar relevante no processo de expansão da sociedade capitalista, sobretudo na rápida transformação tecnológica e científica dos últimos tempos (Almeida, 2007).

Baseados em todo contexto histórico, as normativas e experiência cotidiana, o grupo de trabalho apresentou os eixos que serão norteadores da nossa prática profissional nas escolas do município.

### **EIXO 1 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DO TERRITÓRIO**

O conhecimento do território é de suma importância para o início do trabalho do Serviço Social, pois é nele que a criança, o adolescente e a família estão inseridos, que ultrapassa a geografia, conhecimento dos limites e possibilidades locais. Neste eixo, a observação precisa ser constante, identificando os serviços existentes no território, realizando pesquisa documental, visitas institucionais, identificando grupos sociais e lideranças do território.

Segundo Santos, 2006, p.93, o território exige conhecimento e informações volumosas que se distribuem através métricas diversas, são recursos que nos fazem entender os produtores e possuidores de informação.

Para Santos (2004, p.267), devemos nos preparar para uma ação, que exige coragem tanto para o estudo, quanto para a ação, no sentido de fornecer sustentação de reconstrução de um espaço geográfico que seja para toda a gente e não somente para alguns a serviço do capital.

O conhecimento da geografia ultrapassa o espaço físico, é ter a consciência de onde você está, quais os autores envolvidos, os desafios e possibilidades do território. Conhecer o território é conhecer as pessoas que nele habitam, o que fazem e o que se pode fazer para melhorar a vida delas naquele local.

### **EIXO 2 – PREVENÇÃO AO ABSENTEÍSMO E EVASÃO ESCOLAR**

Neste eixo, que é de suma importância para o êxito da educação, já aconteciam ações cotidianas do setor de orientação educacional, e com a chegada do Serviço Social é implementado o atendimento social ao estudante e família, somando com outras ações, com levantamentos das situações, identificação e intervenções das vulnerabilidades sociais.

Um dos primeiros resultados positivos que atingimos aconteceu após o primeiro ano de implantação do Serviço Social. Na apresentação do Relatório de Prestação de Contas do Conselho Tutelar do município, no ano de 2022, foi pontuada a redução do índice de notificações por faltas injustificadas dos alunos da rede municipal de ensino em 57%.

Sabemos que o vínculo do estudante com a escola e o sentimento de pertencimento são pontos fundamentais para permanência nos estudos. Mas existem outros fatores externos que podem prejudicar sua presença, que são as vulnerabilidades sociais, que suas famílias vivenciam. Por isso é importante que o profissional de Serviço Social consiga conhecer e vincular-se à família dos estudantes para melhor intervir.

A construção do vínculo entre os estudantes e a escola envolve alguns desafios, os quais estão relacionados à capacidade do ambiente escolar de responder a demandas específicas dos alunos estando inserido em um contexto de contradições inerentes à sociedade capitalista. Essas contradições exigem da escola a adoção de

### **Eixo 3 – Educação Especial**

A Secretaria de Educação e Cidadania - SEC, tem trabalhos pedagógicos de inclusão, estruturados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação. São atendidos por especialista no API - Atendimento Psicopedagógico Institucional os estudantes que não possuem laudo ou estão em investigação. Já o AEE - Atendimento Educacional Especializado, conforme legislação na área, são para os que possuem laudo e avaliação. O Projeto Decolar atende aos estudantes com altas habilidades ou superdotados, sempre com laudo e avaliação. O Setor conta com uma equipe especializada de educadores que constantemente avalia e propõe novos projetos que possibilitem condições de acesso, permanência e participação dos estudantes, atendendo ao previsto na LDB - Lei de Diretrizes e Bases - (9.394/96), e muitas vezes indo além.

O profissional de Serviço Social identifica cada estudante que faz parte da Educação Especial e conhece a situação individual e familiar de cada um. Mediante o levantamento, busca sensibilizar a comunidade escolar, pois, mesmo com a estrutura pedagógica oferecida, existem situações de vulnerabilidade que impedem o pleno desenvolvimento da criança e adolescente. Busca meios que possam assegurar os direitos previstos nas legislações vigentes. Atende e acolhe suas famílias em uma escuta qualificada, identificando direitos violados e encaminhando para a rede socioassistencial e de saúde.

### **Eixo 4 – Situação de Vulnerabilidade e Violação de Direitos**

No eixo, situação de vulnerabilidade e violação de direitos de alunos frequentes, o olhar precisa estar voltado para os estudantes que não apresentam alto índice de faltas, mas são identificados com alguma situação de vulnerabilidade ou violação de direitos, que chegam através da escuta da equipe escolar, do atendimento direto individualizado e demanda espontânea. Essa demanda é encaminhada e articulada na rede socioassistencial e órgãos de proteção, assegurando o atendimento do aluno na rede de serviços e a função protetiva das famílias.

Na escola encontramos estudantes de diferentes classes sociais e também as situações socioeconômicas das famílias que podem ser inesperadas como desemprego, subemprego, doenças ou outras eventualidades desta natureza que podem acometer a família e expor o estudante a condições que prejudiquem seu desempenho escolar.

Cabe ao profissional, acolher e orientar o estudante, apoiar a família para que possibilite encontrar formas de superação da situação de vulnerabilidade e atuar em situações de violação de direitos articulando com a rede de proteção e o Sistema de Garantia de Direitos.

### **Eixo 5 – Ações Socioeducativas de Prevenção**

Neste eixo, a proposta é desenvolver ações socioeducativas de prevenção, ações de fortalecimento de vínculos e prevenção de situações de exclusão social e de risco, com grupos de alunos/família/comunidade escolar, que favoreçam a ressignificação dos valores na vida pessoal e social. Abordando temas transversais a partir da BNCC e outros, busca ainda, promover espaços para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo, através de ações junto aos grêmios estudantis, conselhos de direitos entre outros.

(...) o/a assistente social ao trabalhar em prol da socialização das informações, no viés de direitos sociais, onde sua ação é balizada por um caráter de promoção ao exercício da cidadania, renuncia sua colaboração para o efetivo exercício da autonomia e emancipação das crianças e adolescentes, seus familiares e toda a comunidade escolar. (Santos, 2020, 77)

Com o desenvolvimento de ações que favoreçam a cidadania, a atuação do assistente social contribui com a formação de uma sociedade mais democrática, com sujeitos capazes de uma ação ativa na comunidade em que vivem.

## **EIXO 6 – ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apesar do convênio firmado no município estar direcionado ao atendimento dos alunos que cursam o Ensino Fundamental, neste início de trabalho foram identificadas diversas situações que demandam intervenção do Serviço Social na Educação Infantil.

Nesta frente foram designadas duas assistentes sociais, pertencentes à equipe de supervisão, que atuam em conjunto com a coordenação do SOE (Serviço de Orientação Educacional da Educação Infantil).

Com base no documento Marco Legal da Primeira Infância: 2016, destacamos: a “Educação Infantil possui importante papel para o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual das crianças”, assumindo maior relevância para as crianças em situação de vulnerabilidade social, considerando os fatores familiares que impactam diretamente em seu desenvolvimento, por isso, necessitam maior intervenção articulando com as demais Políticas Públicas.

A partir das demandas de vulnerabilidade social e violação de direitos, identificadas pela equipe gestora das unidades escolares, bem como, situações encaminhadas pela rede socioassistencial quanto às solicitações de vagas, o Serviço Social atua frente essas situações na articulação com os serviços que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

O Serviço Social em conjunto com o SOE, desenvolve atividades formativas destinadas aos profissionais que atuam no atendimento direto à criança/família, com temas relevantes que contribuam para o desenvolvimento saudável da criança bem como, na prevenção da violação de seus direitos e na notificação dos casos em que já houve violação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na nossa experiência o assistente social está inserido em um espaço multiprofissional podendo colaborar direta e indiretamente no processo educativo, atuando em situações que afetam a permanência e desempenho do aluno, o que impacta na sua formação integral.

Na avaliação realizada com os assistentes sociais do convênio, ocorrida no primeiro ano, foram apontados como aspectos positivos do trabalho o acolhimento dos profissionais pela equipe gestora da escola. Foi destaque também, a integração imediata que aconteceu em algumas situações, do novo profissional à dinâmica escolar.

Identificamos ainda como aspectos facilitadores, a integração com as famílias, comunidade e rede de serviços com a escola pela própria característica pertencente à profissão que é a articulação. Muitos profissionais se reconheceram como interlocutores da escola com a rede de serviços, principalmente com referência às políticas de Assistência Social e Saúde.

Como pontos desafiadores, os assistentes sociais apontaram a dificuldade de se implantar o Serviço Social nas escolas e a integração do trabalho à unidade escolar, afirmando a necessidade de esclarecer melhor o papel do assistente social no ambiente escolar.

É interessante observar que a questão da integração aparece tanto nos principais aspectos facilitadores e principais aspectos desafiadores, ao mesmo tempo. Isto demonstra o quanto nossas intervenções têm um caráter contraditório. Mas além disso, observamos que os diversos atores da escola têm interferência direta na facilitação ou dificuldade da integração do profissional de Serviço Social.

É importante destacar as pessoas, e a compreensão que elas têm do trabalho do assistente social e suas expectativas. Esta visão vai além do papel de cada profissional da escola, confundindo-se muitas vezes com o pessoal de cada um.

Após dois anos de implantação e implementação, ainda são muitos os desafios presentes, principalmente nas manifestações das questões sociais, que extrapolam a prática pedagógica e que envolvem outras áreas como a saúde e assistência social.

Para muitos gestores e educadores entenderem a questão social, torna-se um desafio, pois muitas vezes o olhar está apenas na condição de pobreza, exclusão material aparente. O profissional, necessita apresentar uma visão mais ampliada sobre a questão social, o aluno e sua família neste contexto.

Outro ponto desafiador é a visão que alguns profissionais da educação trazem de sua história, vendo o aluno como um indivíduo que precisa ser ajustado à sociedade, muitas vezes desconsiderando a sua vivência e seus valores. Vivemos os tempos em que pedem educadores e professores que vêm para a escola com uma proposta que não seja apenas para repassar o conteúdo, mas tenham o olhar de atuar no processo de formação com seres humanos cada vez mais autônomos e sujeitos de sua própria história. Tudo é dinâmico e intenso, precisamos estar preparados e prontos para atuar nas mais diversificadas situações.

Cientes e conscientes de toda a problemática do sistema educacional, reconhecendo a escola como um espaço contraditório, complexo e de relações de poder que estão presentes na sociedade, identificamos também, que é um espaço de oportunidades de formação e aprendizado.

Para a construção de uma escola mais protetiva, que possa garantir a dignidade de cada uma das pessoas que forma o corpo docente e discente, Santos- 2020, “cita um Decálogo da escola como espaço de proteção social, sendo: universalidade e obrigatoriedade; a democracia; laica; inclusiva; integral; centrada no estudante; sustentável; promotora de formação continuada da comunidade educativa; intersetorial; produtora de capital social.”

Para uma educação autêntica e uma sociedade livre, é preciso indivíduos com autocrítica, crítica da realidade, sabendo respeitar as diferenças. A empatia, a solidariedade, a cooperação é sempre o melhor caminho. Parece utópico, talvez seja, a utopia é combustível para a nossa reserva de esperança, na busca de uma sociedade menos desigual.

São muitos os desafios quando estamos diante das questões sociais presentes no território. Desenvolver a capacidade de ampliar a visão do ser humano, que está além do processo ensino-aprendizagem, buscando manter acesa a luz que ilumina cada ser humano que interage com o mundo, com o propósito de criar conexões saudáveis.

Muitas famílias vêm para a escola fragilizadas, em um processo de exclusão social de gerações, entram em uma estrutura rígida e hierarquizada de relações sociais. Todos somos aprendizes enquanto vivemos, e as famílias também precisam aprender com a escola: qual o papel de cada um, o nosso compromisso social e a importância das relações afetivas. Porém antes a família precisa ser acolhida, entendendo a construção do processo de convivência com respeito, empatia e responsabilidade, podendo construir uma efetiva participação dela, através de espaço legítimo, como conselhos escolares, reuniões e grupos de pais que possam ser ouvidos.

A escola, como artífice cultural, gera ritos que deixam vestígios no âmbito da convivência. Com efeito, através das estratégias educacionais, dos formatos organizativos e estilos de gestão, do modelo de professorado e de avaliação, entre outros fatores, professores e professoras estimulam determinados modelos de convivência (Jares, 2008,16).

A partir de Jares, podemos pensar a escola com sua identidade cultural, que deixa sua marca no âmbito das relações. Essas estratégias educacionais irão determinar o modelo de convivência, sendo imprescindível a presença de vivacidade no espaço escolar, mesmo sabendo que é um lugar que acontece o processo educativo, que muitas vezes é preciso dizer não, que exige esforço e disciplina, a alegria precisa ser o pano de fundo.

Segundo Freire, unir a outras áreas do saber, é uma forma de esperar, no sentido de construir ações que possibilitem outras formas do fazer profissional, diante dos desafios e das novas demandas

apresentadas pela sociedade contemporânea. “Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Freire,1992)

“Juntar-se com outros” é um princípio fundamental do Serviço Social a partir da garantia do pluralismo e da articulação com os movimentos de outras categorias profissionais, o que fortalece o nosso ESPERANÇAR diante dos desafios, ou apesar deles.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Laura. Brandão; *et al.* Processos de trabalho do assistente social na educação. Porto Alegre: SAGAH,2021.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. Revista inscrita CFESS, Brasília, 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Disponível em: [www.cress-mg.org.br/Textos/textos\\_simposio/2007.05.19\\_plenaria8\\_neyteixeira.doc](http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc)

AMARO, Sarita. Serviço Social em escolas: Fundamentos, processos e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil - 1988.

BRASIL. Lei 7.853, 24 de outubro de 1989 - apoio às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. Lei 8.66/93- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de Ética do Assistente Social. Brasília, 1993.

BRASIL Lei nº 9.394, 20 dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases Nacional.

BRASIL Lei 13.146, 06 de julho de 2015 - Inclusão da pessoa com deficiência.

BRASIL, Lei 13.257, 08 de março de 2016 - Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

BRASIL, Lei 13.935 - Prestação de serviço de psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL, Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009 - Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

CFESS. Código de ética Profissional do/a Assistente Social. 9 ed. revisado e atualizado. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS - Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação. 3 série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília/DF, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

JARES, Xerús R. Pedagogia da convivência- tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JARES, Xerús R. Pedagogia da convivência- tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

IAMAMOTO, Marilda V. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do (a) Assistente Social na atualidade. In: CFESS. Atribuições privativas do (a) Assistente Social – Em Questão. Brasília/DF, 2002.

SANTOS, André Michel. Serviço Social na Educação: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. Curitiba - Brasil, Editora CRV, 2020.

SANTOS, André Michel dos; PEREIRA, Larissa Ramalho; DENTZ Marta von: Serviço social na educação [recurso eletrônico] : experiências do trabalho profissional e problematização em curso. – 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2022.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Williams Campos; VALE, Cássio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função da escola como espaço democratizante. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 54, P. 1-18, e 8338, jul./set.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>.

SANTOS, Milton e Silveira; Maria Laura. *Brasil: Território e sociedade no início do sec. XXI*, 9ª ED. 2006, Ed. Record- RJ, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova - da crítica da geografia a uma geografia crítica*. (Coleção Milton Santos) Ed. USP, São Paulo - SP, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA - *Diretrizes do Setor de Orientação Educacional* - São José dos Campos - SP, 2022.

# EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS

Flávia Pacheco Sanchez<sup>1</sup>  
Andreia Aparecia Reis de Carvalho Liporoni<sup>2</sup>  
Ariane Rego Paiva<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo de estudo refletir acerca das principais barreiras no acesso à educação que as crianças e adolescentes refugiadas enfrentam. Para isso, foi realizada uma pesquisa teórica sobre as políticas públicas voltadas aos refugiados no Brasil, focando na área da educação, o que foi considerado como integração local, as dificuldades e barreiras de acesso à educação enfrentada por eles e, por fim, como essas barreiras em conjunto com o racismo e xenofobia dificultam o processo de integração local de crianças e adolescentes em situação de refúgio no país. Para alcançar os objetivos definidos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, coletando materiais já publicados sobre o tema para embasar o estudo. Os resultados dessa pesquisa foram a abstenção do Estado, a carência de uma estrutura preparada para atendê-los e, ainda, ressalta o caráter racista e xenofóbico que carrega a sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Refugiados; Educação básica; Integração Local.

**ABSTRACT:** This article has as its study object to reflect about the main barriers to accessing education that refugee children and adolescents face. For this, a theoretical research was conducted on public policies for refugees in Brazil, focusing on the area of education, what was considered as local integration, the difficulties and barriers of access to education faced by them and, finally, how these barriers, together with racism and xenophobia, hamper the process of local integration of children and adolescents in refugee situations in the country. To achieve the defined objectives, a bibliographical research was carried out, collecting already published materials on the subject to support the study. The results of this research were the abstention of the State, the lack of a structure prepared to serve them and, still, it emphasizes the racist and xenophobic character that carries the Brazilian society.

**Key words:** Refugees; Basic Education; Local Integration.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do sistema capitalista tem como consequência inúmeras crises humanitárias. Essas crises humanitárias em conjunto com a fase imperialista do capital, cuja base é a soberania de uns Estados sobre os outros, têm feito intensificar a crise migratória. Crise esta que, segundo Bauman (2016), não é um fenômeno recente.

Focando nos deslocamentos forçados, pesquisas realizadas pelas instituições responsáveis pelo tema indicam que vem aumentando gradativamente, já que em 2019, o número de refugiados no mundo era 26 milhões, o que passou a ser 26,4 milhões em 2020 (OIM, 2022). E, como o Brasil passou a ser alvo de asilo dessa população, a realidade não se difere. Contudo, quando falamos sobre as crianças e adolescentes nessa situação, elas representam, mundialmente falando, metade desse valor (13,2 milhões) (OIM, 2022), e, no Brasil, 54% de 29.107 são pessoas menores de 24 anos solicitando refúgio no país (OBMigra, 2022). Esses dados demonstram que essa situação precisa de atenção global e ser atendida com soluções duráveis e humanizadas.

O aumento do público infanto-juvenil em situação de refúgio requer medidas efetivas e, pensar em sua integração é uma delas. Uma das formas de integração local é através da educação, que por ser um direito universal e fundamental garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 88, incluem essas crianças e adolescentes, podendo, assim, integrar não somente elas, mas também sua família.

1 UNESP, Discente em Serviço Social, flavia.pacheco@unesp.br

2 UNESP, Doutora em Serviço Social, andreia.liporoni@unesp.br

3 PUC-Rio, Doutora em Serviço Social, arianepaiva@puc-rio.br

O artigo objetiva suscitar o debate sobre as barreiras enfrentadas pelas crianças e adolescentes refugiadas no acesso à escola. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa e exploratória, com coleta de pesquisa bibliográfica, utilizando-se de material sobre o tema já produzido anteriormente.

## O DESLOCAMENTO FORÇADO NO CAPITALISMO

Como afirma Bauman (2016, p. 9) em seu livro *Estranhos à nossa porta*, “A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios”. O fenômeno do deslocamento forçado ocorre desde o início da sociedade civil, como já foram descobertos em tratados do Egito Antigo que já existia refugiados, ou com expansão marítima do final século XV realizada pelos europeus ou, até mesmo, com a Revolução Industrial (1760 – 1840), mas, principalmente, nos períodos das Primeira (1914 – 1918) e Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) e até os dias de hoje. A questão é que os eventos do deslocamento forçado se intensificam conforme o sistema capitalista se aprimora.

Através das expansões marítimas que se iniciaram no final do século XV em busca de novos territórios para explorar, os europeus produziram inúmeros emigrantes do continente africano com o objetivo de obrigá-los a trabalhar em seus territórios. É importante frisar que o tráfico negreiro é um dos primeiros e grandes exemplos de migração forçada internacional, além de (a mão de obra escravizada) ter sido a base de desenvolvimento do capitalismo mercantil, já que o gasto com esse trabalho era nulo, portanto, o lucro era quase que cem por cento, gerando o acúmulo de capital.

O primeiro momento desse desenvolvimento devastador do imperialismo foi organizado em torno da conquista das Américas, no quadro do sistema mercantilista da Europa atlântica da época. As devastações desse primeiro capítulo da expansão capitalista mundial (genocídio dos índios, tráfico de escravos africanos) produziram – com atraso – as forças de libertação que questionaram as lógicas que as comandavam (Amin, 2005, p. 84).

Já na Revolução Industrial, essa movimentação foi (um pouco) diferente. Mais uma vez a Europa, e, desta vez, os Estados Unidos, fomentaram a migração da população dos países periféricos, em sentido o seu território e aos demais países centrais, para que os mesmos buscassem melhores condições de vida. Contudo, essa busca significava vender sua força de trabalho por um valor mais baixo. Ela acaba sendo desvalorizada por se encaixar como uma fonte de trabalho primário, deixando o trabalho especializado para os seus nativos. E, ainda, esses países centrais se aproveitam desse poder e se apropriam dos recursos naturais dos países periféricos.

O segundo momento da devastação imperialista foi construído com base na revolução industrial e se manifestou pela submissão colonial da Ásia e da África. “Abrir os mercados” e apoderar-se das reservas naturais do globo eram as reais motivações, como é sabido hoje em dia (Amin, 2005, p. 84).

Por fim, com a Primeira e Segunda Guerra Mundial, gerando inúmeras mortes e a necessidade de sair do continente em busca de um lugar seguro – outro fortalecimento do deslocamento forçado -, o continente europeu ficou devastado, havendo escassez de moradia, de alimento e de trabalho (Andrade, 2006, p. 28).

Logo, para entender o deslocamento forçado, é necessário compreender o capitalismo. Segundo Yamamoto (2001, p.11) “o regime capitalista de produção é tanto um processo de produção das condições materiais da vida humana, quanto um processo que se desenvolve sob relações sociais-históricas-econômicas de produção específicas”. Ou seja, “é um sistema econômico que se estrutura na acumulação de riqueza através da propriedade privada dos meios de produção” (Sanchez, 2023, p. 14). Contudo, a fase imperialista do capital é a que melhor explica a temática. David Harvey define “imperialismo capitalista” como:

uma fusão contraditória entre “a política do Estado e do império” (o imperialismo como projeto distintivamente político da parte de atores cujo poder se baseia no domínio de um território e numa capacidade de mobilizar os

recursos naturais e humanos desse território para fins políticos, econômicos e militares) e “os processos moleculares de acumulação do capital no espaço e no tempo” (o imperialismo como um processo político-econômico difuso no espaço e no tempo no qual o domínio e o uso do capital assumem a primazia) (Harvey, 2003, p.31).

O capitalismo imperialista é baseado na superexploração, em âmbito geral, dos países centrais sobre os periféricos, superexplorando a força de trabalho e os recursos naturais desses países e, ainda, controlando a expansão do mercado. Dessa maneira, essa soberania de alguns Estados perante os outros, a desigualdade social é intensificada nacional e internacionalmente. E, ao vivermos num capitalismo global e pensando em seus avanços, novas formas de produção são criadas, focando sempre no máximo lucro possível, o que gera diminuição das vagas de emprego. Logo, os trabalhadores se submetem às lógicas aproveitadoras do capital, aceitando trabalhos informais, já que as consequências do avanço do capitalismo são desemprego em massa e precarização da fiscalização das leis trabalhistas (Sanchez, 2023, p. 14).

Outra consequência dessa desigualdade social mundial é, o que alega Thomé (2019) em sua dissertação, o aumento da imigração. Esse movimento aumenta pela busca de melhores condições de vida. Entretanto, com o passar dos anos, essa imigração “evolui” de sentido Sul Global-Norte Global para acrescentar o sentido Sul-Sul Global (Thomé, 2019). Pode-se perceber essa novidade através de dados numéricos coletados pelo ACNUR (2021), que diz que “em 2020 o Brasil recebeu solicitações de pessoas provenientes de 117 países, sendo a maioria de venezuelanos (78,5%), angolanos (6,7%) e haitianos (2,7%).” A escolha de imigrar para os países do Sul se dá pela facilidade de acesso, já que muitos fazem essa travessia a pé, e, também, pelo idioma, pois com o idioma em comum, a integração local se torna menos complicada.

Nota-se que o imperialismo inclui formas diferentes de expropriações, mas suas consequências são as mesmas em que se foca no acúmulo do capital, através da exploração de quaisquer recursos - seja ele humano ou natural - e “aproveitando-se igualmente do que chamo de as “assimetrias” inevitavelmente advindas das relações espaciais de troca” (Harvey, 2003, p. 35). Conclui-se que “o dinheiro, a capacidade produtiva e a força militar são os três pilares em que se apoia a hegemonia no âmbito do capitalismo” (Harvey, 2003, p. 43). Dessa forma, o imperialismo é ainda intensificado com o respaldo da mídia, que, através de notícias sensacionalistas, normalizam a supremacia dos países do hemisfério Norte (Sanchez, 2023, p. 16-17).

Assim, entendendo que a Europa exerce sua soberania sobre outros Estados, fica compreensível que a questão imigratória só ganhou atenção após a Segunda Guerra Mundial, pois europeus estavam sendo forçados a se deslocarem e, conseqüentemente, o continente ter ficado sem contingente humano para ocupar os postos de trabalho. “Por esse motivo, os refugiados foram um atrativo como reserva de mão de obra para países tanto da Europa Ocidental quanto da Oriental” (Andrade, 2006, p. 28). Portanto, por motivos econômicos, políticos, diplomáticos e de ordem social, os Estados se comoveram para a constituição de um sistema de proteção de refugiados (Andrade, 2006, p. 28; Sanchez, 2023, p. 17).

“Esse fenômeno do deslocamento forçado é “financiado” pelos Estados capitalistas em conjunto com as corporações multinacionais, pois esses imigrantes são alvos de exploração” (Sanchez, 2023, p. 18). Sendo assim, fica nítido que a questão dos refugiados é uma expressão da questão social, já que a mesma é uma consequência do capitalismo, mais especificamente do imperialismo. Isto é, enquanto houver o sistema capitalista, haverá a questão migratória. Todavia, as respostas para essa drástica situação são diversas e não seguem um padrão: dificultam o acesso aos seus territórios, exploram as pessoas advindas dos países subdesenvolvidos, desvalorizam sua força trabalho ou, em alguns casos, como com os ucranianos, cedem uma proteção temporária.

## LEGISLAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E CONCEITOS ACERCA DE REFUGIADOS

Mundialmente falando, após a Segunda Guerra Mundial, com o cenário político e econômico mundial em crise por conta dos inúmeros europeus fugidos de seus países, se fez necessária a criação

da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Em 1951, a ONU convocou uma conferência em Genebra para discutir acerca dos refugiados. Assim, se deu o instrumento jurídico Convenção de Genebra de 51, na qual uma de suas preocupações era a definição de refugiado, que ficou decidido em seu artigo 3 que refugiado seria:

Art. 1º - qualquer pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 2013).

Esse primeiro marco histórico em prol dos refugiados contou com a presença de 27 países, incluindo o Brasil, da *Cáritas Internationalis* e do Comitê Internacional da Cruz Vermelha. As discussões acerca do tema ficaram divididas entre os países “universalistas”, que defendiam a aplicação da Convenção de 51 a todos os refugiados, não importando a origem do mesmo, e os “europeístas” - o lado vencedor -, que defendiam que a Convenção de 51 deveria ser aplicada somente aos europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. No entanto, com o Protocolo de 1967, ficou definido que o Estado signatário poderia aceitar ou não refugiados de outros conflitos, eliminando, assim, as barreiras temporal e geográfica do primeiro documento.

Além disso, a Convenção de 51 prevê um padrão de tratamento, garantindo que os mesmos sejam bem tratados e que tenham seus direitos básicos, como também elenca os deveres gerais dos próprios refugiados. Definiu, também, o princípio de *non-refoulement*, no artigo 33, o qual proíbe a expulsão dos refugiados do território receptor por parte dos Estados de asilo. Contudo, decidiu-se que dar asilo aos refugiados seria uma ação voluntária dos Estados e que estes se ajudariam em caso de afluência em massa.

Dessa maneira, “a Conferência de Plenipotenciários da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados e dos Apátridas ocorreu entre os dias 2 e 25 de julho de 1951. Em 25 de julho de 1951, 26 Estados adotaram a Convenção de 51, que entrou em vigor em 22 de abril de 1954” (Bertolaccini; Menezes; Moraes, 2021, p. 44) e ficou definido que o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), instituído em 1950, seria responsável pela fiscalização do cumprimento da Convenção de 51 e pela proteção internacional dos refugiados em âmbito global (Sanchez, 2023, p. 23).

Em decorrência dos regimes militares ditatoriais que ocorreram pela América Latina durante 1960 e 1970 e com os conflitos na América Central, o continente provocou o deslocamento forçado de inúmeras pessoas, que, por conta dos limites impostos pela Convenção de 51, não tinham respaldo internacional algum. Assim, criou-se a Declaração de Cartagena de 1984, que define refugiado para além da Convenção de 51 e do Protocolo de 67.

Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (Declaração de Cartagena de 1984).

Ela também traz uma padronização no tratamento com os refugiados para protegê-los, mas inova ao determinar que seja feita uma avaliação da situação atual do país de refúgio, para que não ocorra a violação dos direitos das pessoas em situação de refúgio. Todavia, o instrumento legal também não tem caráter obrigatório aos países signatários, mas sua existência e suas inovações fazem com que a região passasse a se preocupar mais com a temática.

Apesar de esses documentos protegerem os direitos humanos dos refugiados, a falta de obrigatoriedade e clareza em suas normas faz com que os Estados criem entraves para a aceitação dessa população em seu território e, ainda, aceitem quem for de seu interesse. Entraves esses que são legitimados com a ascensão dos ideais nacionalistas e conservadores.

Para além desses documentos legais definindo quem se encaixa nos direitos garantidos, é fundamental entender as diferenças migratórias. As agências internacionais responsáveis pelas migrações diferenciam migrantes, imigrantes, emigrantes, refugiados e apátridas. Para o ACNUR, por exemplo, “migrante” é quem se desloca nacional ou internacionalmente, já o “imigrante” é quem vem de outro país e o “emigrante” é aquele que sai de seu país de origem para morar em outro país (ACNUR, 2019, p. 10). “Refugiados” são as pessoas que fogem de seu país de origem por temer por sua vida ou sua segurança, pedindo proteção internacional e “apátridas” são pessoas que não tem sua nacionalidade reconhecida por nenhum Estado. É fundamental entender as diferenças entre cada tipo de migração, para que não haja confusões ao definir quem faz parte de qual categoria. Inclusive, é errado substituir “refugiado” por “migrante” e vice-versa, pois cada um tem seus direitos e deveres específicos a serem cumpridos (ACNUR, 2016).

Como o foco deste artigo são as crianças e os adolescentes, é sabido que eles só passam a ser vistos como dignos de atenção especial a partir do século XVII, entretanto, esse olhar humanizado só se estendeu às crianças e aos adolescentes da elite, pois os filhos dos trabalhadores continuaram sendo obrigados a trabalhar (Ariès, 1981; Hermida, 2021).

Mais uma vez, o momento pós-guerra trouxe avanços para a sociedade. Após a Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações, preocupada com as situações conturbadas em que as crianças estavam, aprovou a Declaração de Genebra de 1924, a qual foi a precursora em garantir-lhes direitos, como: a criança ter como se desenvolver, ter respaldo em situações de vulnerabilidade, prioridades nos cuidados quando se encontra em risco, proteção contra exploração e educação. Porém, apesar de trazer alguns (mínimos) direitos, elas ainda são vistas como um ser vulnerável, um apêndice dos adultos (Sanchez, 2023; Thomé, 2019).

Em 1946, é criada a UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) para atender às necessidades das crianças europeias e chinesas no pós-guerra. Em 1948, os direitos das crianças são assegurados no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que propõe cuidados, assistência e proteção social às mesmas. Mas é em 1950, com a Declaração dos Direitos das Crianças, que seus direitos são ampliados e elas deixam ser vistas como apêndice dos adultos e passam a ser sujeitos de direitos.

Em seus outros nove princípios, fica assegurado: proteção especial e oportunidades para seu desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social; direito a um nome e nacionalidade; direito à alimentação, saúde, habitação, recreação e assistência médica; tratamento, educação e cuidados especiais às crianças com deficiência; criação amorosa e compreensiva dos pais e cuidados especiais do governo às crianças sem família; educação de grau primário gratuita, visando capacitá-la para ter juízo e senso de responsabilidade moral e social, além de lazer; prioridade para receber proteção e socorro; proteção contra negligência, exploração, trabalho infantil; proteção contra discriminações de qualquer cunho (ONU, 1959 *apud* Sanchez, 2023).

Apesar da Declaração dos Direitos das Crianças abranger todas as crianças, o fato de a mesma ser uma declaração significa que não obriga os Estados signatários a segui-la. Por isso, em 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), que entra em vigor em 1990. A mesma define criança como todo aquele com menos de 18 anos e, ainda, menciona os direitos civis, sociais, culturais, políticos e econômicos dessa população. Outro avanço desse documento é o fato de, pela primeira vez, abordarem as crianças refugiadas, fato esse que incentiva a ONU a “emitir documentos internacionais visando a proteção dessa criança, sendo ela acompanhada ou não de seu representante legal” (Sanchez, 2023, p. 31).

Em 1994, o ACNUR publica o Crianças Refugiadas: Orientações para Proteção e Cuidado, que aborda sobre a proteção e assistência às crianças refugiadas, e tem o intuito de criar programas que assegurem os direitos delas (ACNUR, 1994). Em 1997, o ACNUR publica “Diretrizes sobre políticas de proteção e procedimentos para lidar com crianças desacompanhadas em busca de asilo”, que declara que a identificação e o registro dessas crianças devem ser feitos através de entrevistas nos portos de entrada, além de, também, nomear um guardião especializado à ela. Em 2008, o ACNUR publica as

“Orientações para determinar o Melhor Interesse da Criança”, e, por fim, em 2009, o ACNUR lançou as “Diretrizes sobre proteção internacional nº 8”, o qual orienta legalmente os países de asilo e os funcionários do ACNUR responsáveis pela determinação da condição de refugiado às crianças que solicitam refúgio.

Já quando tratamos sobre o Brasil, apesar do país receber imigrantes desde a invasão dos portugueses, nem sempre a política migratória era aberta a eles, houve momentos de altos e baixos. No Brasil Colônia, somente os imigrantes europeus eram aceitos (como forma de mão de obra), já na Constituição de 1891, traz a novidade da “Grande Naturalização”, na qual também era considerado brasileiro aquele estrangeiro que possuísse vínculo no Brasil (algum imóvel, casado com brasileiro e/ou tivesse filho brasileiro), garantindo-lhes os mesmos direitos que os nativos. Com o passar dos anos, um sentimento nacionalista ufanista ganhou forças no território brasileiro e, no Governo Constitucional, Vargas pressiona a Assembleia Constituinte e cria-se uma emenda anti-imigração na nova Constituição de 1934, chamada de “Lei de Cotas”, que se manteve na Constituição de 1937 (Geraldo, 2009).

A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos (Brasil, 1934).

Em 1938, com a Lei de Imigração (Lei nº 406), o país passou a regulamentar a entrada de imigrantes no Brasil, “ainda que de forma a excluir uma parcela desses imigrantes” (Sanchez, 2023, p. 46). Essa seleção de imigrante quisto e não quisto é perceptível quando, apesar da chegada em massa de imigrantes japoneses no século XX, as emendas criadas na Constituição de 1946 restringia a imigração japonesa, declarando que o país ainda continuava se opondo à imigração de não-europeus.

Em 1952, o Brasil assina a Convenção de 51, que passa a entrar em vigor no país somente em 1961 com o Decreto nº 50.215 e, ainda, excluindo os artigos que garantiam direito de associação (artigo 15) e profissão assalariada (artigo 17), pois discordavam que os refugiados deveriam ter os mesmos direitos que os portugueses (Thomé, 2019).

Durante a Ditadura Militar, o país “produziu” muito emigrante, mas como era um período de regime ditatorial pela América Latina, também recebeu muitos refugiados, mas que foram acolhidos pelas igrejas católicas (principalmente as Cáritas de São Paulo e Rio de Janeiro), já que por sua relevância, os militares relevavam o acolhimento (Barreto, 2010 *apud* Sanchez, 2023, p. 48). Em 1980, houve um retrocesso ao criar o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815, pois alegava que estrangeiros era uma ameaça e que seria necessário criar barreiras para a entrada e permanência deles no território brasileiro.

O Estatuto estabeleceu várias diferenças entre os brasileiros e estrangeiros, dentre elas, a proteção do trabalhador nacional (Art. 16, parágrafo único)<sup>29</sup>, o livre trânsito em território nacional do brasileiro e do estrangeiro (art. 102)<sup>30</sup>; proibição à participação do estrangeiro em organização de natureza política (Art. 107)<sup>31</sup> e sindical (Art.106, VII) (Thomé, 2019, p. 46).

Após esse período de ditadura, a década de 80 ficou marcada por movimentos de redemocratização do país, trazendo consigo a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Ela se preocupa com a garantia dos direitos humanos e sociais, a universalização das políticas e a redemocratização do Estado, bem como a descentralização do seu poder. Ainda, traz avanços na questão imigratória, o que acarreta, no passar dos anos, do governo brasileiro reconhecendo refugiados e asilando-os.

A carta magna não faz distinção entre brasileiros e estrangeiros no gozo dos direitos fundamentais, conforme sinaliza seu artigo 5o: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”; e seus incisos com destaque para o direito de reunião (XVI) e de liberdade de associação (VII). Apresenta ainda como um dos objetivos da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (IV) (Thomé, 2019, p. 46).

Em 1997, promulgou-se o Estatuto do Refugiado, Lei nº 9.474, que define o conceito de refugiado unindo a Convenção de 51 e a Declaração de Cartagena de 84, define os tratamentos e os direitos dos refugiados e solicitantes de refúgio e cria o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Contudo, Thomé (2019) expõe que apesar da promulgação desse novo Estatuto, o Brasil ainda seguia o Estatuto do Estrangeiro, havendo, assim, a criminalização do imigrante irregular.

É em 2017 que a política migratória brasileira finalmente traz algumas mudanças com a promulgação da Lei de Migração, Lei nº 13.445, sendo a igualdade entre imigrantes e nativos a mais importante, embora o direito ao voto e a ocupar cargos públicos ainda não lhes abarquem. No entanto, a promulgação da nova lei foi regulamentada em conjunto com o Decreto nº 9.199, que aborda ideias contrárias à lei nº 13.445/2017, dificultando acessos e direitos desses imigrantes.

Entre as mudanças [da Nova Lei de Migração], destacam-se os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; repúdio e prevenção à xenofobia e racismo; não criminalização da migração; inclusão laboral; acesso igualitário aos benefícios sociais, educação, assistência jurídica, trabalho, moradia, seguridade social e direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos, dentre eles direito de reunião e de associação, inclusive sindical (Brasil, 2017 *apud* Thomé, 2019, p. 50).

Focando no público-alvo do presente artigo, o Relatório Anual de 2022 do OBMigra relata que, a partir de 2015, houve uma rejuvenescida nos fluxos migratórios para o Brasil, com o aumento da chegada de crianças e adolescentes. Numericamente falando, o SisMigra (Sistema de Registro Nacional Migratório) traz que em 2011, foram registrados 74.339 imigrantes, sendo 4.363 crianças (5,9%) e 4.959 adolescentes (6,7%), já em 2021, registrou-se 151.155 imigrantes no total, sendo 29.795 crianças (19,7%) e 14.155 adolescentes (9,6%), portanto, em 2021, aproximadamente 30% dos imigrantes contabilizados no Brasil eram menores de 18 anos (OBMigra, 2022, p. 10-11). Porém, vale ressaltar que essa mudança não significa que o país esteja preparado para recebê-los, e veremos isso adiante.

As crianças e adolescentes brasileiras passaram a ser protegidas com a Constituição de 1988, com o Direito da Criança e do Adolescente (art. 227), abordando proteção especial, prioritária e integral dessa população, e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

O ECA é o principal instrumento legal para orientar e garantir os direitos infanto-juvenil. Nele está definido que criança é a pessoa de 0 a 12 anos incompletos e o adolescente é de 12 a 18 anos, podendo ser estendido, em casos expressos, às pessoas até 21 anos (Brasil, 1990). Além disso, traz os direitos fundamentais dos mesmos, os quais são responsabilidades da União, Estados, Municípios e sociedade. O ECA se destaca, também, pelo fato de enxergar essas crianças e adolescentes como sujeitos de direito, dando vozes a eles, para que possam decidir sobre suas próprias vidas, e pelo fato de garantir sua proteção integral.

Já quando tratamos sobre essas crianças e adolescentes, porém em situação de refúgio, eles são englobados pela universalidade do ECA, protegendo-as integralmente, garantindo-as autonomia e respeito, fazendo com que seus direitos sejam assegurados sem qualquer tipo de discriminação. E na Lei de Migração (2017), são determinados procedimentos para que as crianças e adolescentes separadas ou desacompanhadas se regularizem através da Defensoria Pública da União (DPU). Todavia, ainda há um despreparo para um acolhimento e inclusão efetivos, fora a burocratização para que solicitem o reconhecimento da sua situação de refugiado, sobretudo quando estão desacompanhados ou separados, o que dificulta ainda mais a garantia de seus direitos e suas necessidades básicas (Santos, 2018, p. 112 *apud* Sanchez, 2023, p. 54).

Em agosto de 2017, é lançado a Resolução Conjunta nº1, que abarca as crianças e adolescentes de outra nacionalidade ou apátridas que estejam desacompanhadas ou separadas nas divisas com o Brasil.

Ele garante que essa população seja atendida com prioridade, sem qualquer tipo de discriminação ou criminalização nesses atendimentos, além de garantir que a criança ou adolescente seja consultado e informado sobre as tomadas de decisão em relação a seus direitos. E, ainda, garantindo que essas crianças e adolescentes tenham acesso aos procedimentos migratórios ou de refúgio. Ademais, a Resolução traz, com especificidade, os

procedimentos de identificação, proteção e representação, a fim de regulamentar a situação dessas crianças e adolescentes separados ou desacompanhados (Amaral e Arce, 2021, p. 126 *apud* Sanchez, 2023, p. 54).

Assim, fica explícito que, apesar do aumento da chegada de refugiados infanto-juvenil, o Brasil carece de documentos legais que as incluam, tendo, assim, uma falha nas políticas públicas que lhes garantam dignidade. Dessa forma, elas são invisibilizadas, deixando-as cada vez mais às margens da sociedade.

## BARREIRAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Conforme o aprofundamento em leituras sobre o tema de refugiados, é notável que o processo de integração local dos mesmos se iniciou em 1970, com a união do ACNUR com as entidades religiosas. Com isso, as instituições reforçaram e reforçam a importância da integração local, denominando-a como uma das soluções duráveis. De acordo com Moreira (2014, p. 88) “o termo ‘integração local’ faz referência ao processo que se desenvolve quando o refugiado passa a interagir em novo contexto, no país de destino, em meio à comunidade receptora” Vale ressaltar, ainda, que, para os fins deste artigo, integração local é uma “via de mão dupla”, na qual ambos os lados (tanto os refugiados, quanto os receptores) devem se adequar, assim ninguém perde sua cultura e identidade, fazendo com que todos vivam em harmonia.

Dessa maneira, a área da educação é uma das mais importantes para o processo de integração local. A educação é um direito universal e fundamental, na qual é garantido como tal por diversos instrumentos legais, como, por exemplo, pela Constituição Federal de 1988 e pelo ACNUR. E, por ser um direito universal, ele garante que as crianças e os adolescentes em situação de refúgio também possam ter acesso a ele.

Sobre educação, podemos encontrar este direito garantido na DUDH, em seu artigo 26 “Todo ser humano tem direito à instrução.” (ONU, 1948, p. 14); na Convenção de Genebra, em seu artigo 22 “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário” (ONU, 1951, p. 11); na Lei 13.445/2017 em seu artigo 3º, “XI -acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, [...]” (Brasil, 2017); na Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 28 “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação [...]” (ONU, 1990) e no ECA, em seu artigo 4º “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 [...]” (Brasil, 1990) -além da Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (Brasil, 1988 *apud* Jung, Kuhm, Olsen, 2022, p. 177).

Contudo, apesar de instrumentos jurídicos garantirem a educação para todos, os dados numéricos mostram que a realidade não é essa. Segundo o Relatório Global de 2022 sobre a Educação dos Refugiados do ACNUR, somente 68% das crianças refugiadas do mundo estão matriculadas no Ensino Fundamental I (ensino primário), já quando falamos sobre Ensino Fundamental II e Ensino Médio (ensino secundário), o número cai para 37%. Apesar de essas estatísticas serem mundiais, elas também refletem a realidade brasileira. Isso decorre, também, do fato de que os servidores públicos e os funcionários de escolas particulares não terem conhecimento do protocolo provisório (Santos, 2018, p. 205).

Além da dificuldade para se matricular, como o exemplificado acima e a falta de vagas (obstáculo que os nativos também enfrentam) (Thomé, 2019), as crianças e adolescentes refugiadas também enfrentam empecilhos para permanecerem na escola. Alguns exemplos destes são: barreira linguística, xenofobia, racismo e sentimento de não pertencimento.

Pesquisas sobre escolarização e relações sociais entre estudantes imigrantes não ocidentais e os nativos demonstraram que a língua tem sido uma das barreiras iniciais a ser superada. A principal dificuldade, no entanto, são alguns sentimentos negativos, como o de não pertencimento, que bloqueia o relacionamento positivo (Benevides, 2010; Oliveira, 2013; Uchoa, 2010 *apud* Oliveira, 2019, p. 85).

Dessa forma, “a barreira linguística deve ser vencida, pois é fator de inclusão indispensável” (Jung, Kuhm, Olsen, 2022, p. 178) e, para que ela seja ultrapassada, o português brasileiro deve ser ensinado como prioridade, trazendo maneiras de ensinar em que “abracem” as dificuldades dessa população. Diferentemente do que fazem algumas escolas que, de acordo com a pesquisa de campo realizada por Heiderique e Nunes (2021), a entrevistada Zínia relata que sua filha mais velha teve de regredir 2 anos (pois estava na 3ª série no Congo e foi colocada na 1ª série no Brasil), deslegitimando todo seu aprendizado em seu país natal.

De acordo com o Relatório Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil (2020), o fato dessa população não ter domínio do idioma é um dos grandes motivos para a evasão escolar. No entanto, o governo não tem uma política pública efetiva que os ajude neste processo. Na realidade, é por meio de organizações da sociedade civil que oferecem alguns tipos de suporte, como aulas de português para os refugiados ou capacitação de profissionais que lidam com esse público (Sanchez, 2023).

Muitos relatos dos profissionais da educação que trabalham com esse público mencionam as dificuldades que estão enfrentando nas escolas como a de adaptação dos alunos e de seus familiares à cultura brasileira; [...] a pouca compreensão da língua portuguesa pelos estudantes, tendo como consequência mais direta a não assimilação de conteúdos mínimos, pouca participação em sala de aula e, mesmo, uma total alienação das atividades e dos fazeres escolares, o que compromete o desenvolvimento e a adaptação deles, acarretando o insucesso escolar (Balzan *et al*, 2023, p. 3).

Além disso, outra forma de criar um ambiente escolar inclusivo é oferecer uma educação focando na interculturalidade, ou seja, pensando “as salas de aulas plurais e os choques culturais comuns nesses contextos” (Oliveira, 2022, p. 54). Abordando as diferentes culturas e visões de mundo que o mundo tem, trazendo a pluralidade mundial, fazendo com que os brasileiros entendam e reconheçam diversas perspectivas e experiências de vida. “Nesse intercâmbio cultural, professores e alunos aprendem tanto o idioma quanto a cultura do outro. O acolhimento, assim, passa a ser entendido como uma ação pedagógica intencional” (Balzan *et al*, 2023, p. 5).

O encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas. No contexto da sala de aula, a crença de que somos ou deveríamos ser uma população mono (monolíngue, monocultural etc.) traz bastantes desafios sempre que aparece alguém que pode destoar a suposta harmonia do grupo (Oliveira, 2022, p. 55).

A falta de um ensino efetivo do idioma do Brasil e a não inclusão da abordagem de culturas diferentes podem, também, colaborar para as outras barreiras enfrentadas pelos refugiados infantojuvenil que foram citadas anteriormente: o racismo e a xenofobia. Contudo, é importante frisar que ambos os conceitos não podem se dissociar quando o tema é migração, e que, ainda, esses preconceitos têm direções objetivas, ou seja, não se encaixam para qualquer imigrante, mas sim àqueles do Sul-Global (Pozza, 2016).

E apesar da xenofobia provir muito da (falsa) narrativa de que os imigrantes irão roubar as vagas de emprego dos nativos, ainda assim há casos desse cunho no ambiente escolar. Como conta Kalanchoe ao relatar que sua filha foi empurrada da escada na escola por uma colega (Heiderique e Nunes, 2021, p. 670).

No entanto, para que tenhamos um ambiente escolar mais inclusivo, se faz necessário que o mesmo seja capacitado para tal. Jung *et al* (2022) traz que conhecer o histórico dos alunos e quem são esses alunos é de suma importância para se pensar em propostas pedagógicas efetivas.

Garantir o acesso à escola, para os imigrantes de diversas nacionalidades, etnias e culturas não é suficiente. É preciso que a escola se modernize e se adeque à realidade desse novo cenário, reconhecendo e respeitando as minorias linguísticas, culturais e/ou étnicas, a fim de que a instituição escolar seja um espaço de ressignificação de valores (Oliveira, 2019, p. 86).

Ademais, a falta de professores capacitados para lidar com esse público é um agravante para que os mesmos não tenham uma integração plena (Balzan *et al*, 2023; Heiderique e Nunes, 2021; Jung *et al*, 2022; Oliveira, 2019; Oliveira, 2022). E, para que o processo de integração local ocorra da melhor

forma possível, o governo brasileiro deve criar políticas públicas efetivas que abarquem essas crianças e adolescentes refugiadas, atendendo, assim, as suas necessidades específicas.

O esperado é que a escola não só receba bem essas crianças e jovens, mas consiga criar um ambiente que seja de fato inclusivo e promotor de socialização (André, 2016). Isto depende, no macro, de políticas públicas criadas pelo Governo Federal. As políticas de acolhimento e inclusão ainda são isoladas e não há, de forma nacional, dispositivos para o cumprimento destas questões, ressaltamos que em uma esfera menor, é responsabilidade da gestão escolar propor e realizar estratégias que sanem este quesito (Jung *et al*, 2022, p. 179).

É importante ressaltar que a escola é uma das formas mais importantes de integrar essas crianças e adolescentes em situação de refúgio, o que, muitas vezes, é o único meio de integrar a família toda, pois esses jovens são a ponte para o restante de sua família (Martuscelli *apud* Sanchez, 2023, p. 72). Dessa maneira, além de propostas pedagógicas inclusivas e profissionais capacitados, é dever da escola, também, criar um ambiente saudável e de acolhimento para que essas crianças e adolescentes façam amizades e se sintam pertencidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão migratória é uma problemática que vem aumentando conforme o tempo, e o fato de o Brasil ter se tornado alvo de asilo de alguma dessas pessoas, demonstra que é uma temática que precisa ter atenção - tanto internacional, quanto nacional. E quando o foco são as crianças e adolescentes refugiadas, carece ainda mais de atenção e cuidados.

Com base na pesquisa bibliográfica para este artigo, nota-se que a falta de políticas públicas para o público-alvo acarreta na dificuldade de integração local dessas crianças e adolescentes refugiados. No entanto, o fato de a educação ser um direito universal e fundamental e o Brasil oferecer ensino gratuito, portas são abertas para que essa população seja incluída na sociedade brasileira. Ou seja, as escolas cumprem um grande papel para que as crianças e adolescentes em situação de refúgio superem algumas dificuldades e obstáculos, como, por exemplo, o ensino do idioma português brasileiro, além de oferecer espaços em que as mesmas tenham contato com nativos e vice-versa, ocasionando, assim, um meio de integração local.

Não obstante, a carência de profissionais escolares capacitados que lidem com esse público, a escassez de projetos pedagógicos que abarquem esse público, o preconceito e, principalmente, a falta de políticas públicas promovidas pelo governo, também como a pobreza de investimentos para com essas pessoas resulta num processo ainda mais árduo para eles, que, vale frisar, a maioria não gostaria de estar onde se encontram. Ainda, todas essas lacunas podem ser percebidas com a falta de bibliografia abordando a temática de crianças e adolescentes refugiados.

Assim, se faz necessária a criação de políticas públicas efetivas e a capacitação dos profissionais, além de uma comoção para que essa problemática tenha visibilidade. Dessa forma, a promoção de uma integração local seria mais humanizada e ativa.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **Dados sobre refúgio no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 20 jul. 2023.

ACNUR. **Relatório Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-das-Pessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ACNUR. **Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores**, 2019. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf). Acesso em: 20. jul. 2023.

ACNUR. **Refugiados e Migrantes: perguntas frequentes**. 22 mar. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ACNUR/ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**, 2013. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 9 jul. 2023.

AMIN, Samir. O Imperialismo, Passado e Presente. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 77-123, 2005.

ANDRADE, José Henrique Fischel de. **A política de proteção a refugiados da Organização das Nações Unidas – sua gênese no período pós-guerra (1946- 1952)**. Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2 ed, Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALZAN, C. F. P.; PEDRASSANI, J. S.; SANTOS, A. I.; SOUZA, M. D.; VIEIRA, L. R. **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica**. Gragaotá, Niterói, v. 28, n. 60, jan.-abr., 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm).

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm).

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).

CONARE. **Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-conjunta-n-1-do-conare-1.pdf>.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. **Conclusões e Recomendações, de 22 novembro de 1984**. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

GERALDO, Endrica. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos ael**, v. 15, n. 27, p. 173-209, 2009.

HARVEY, David. **Novo imperialismo (O)**. Edições Loyola, 2003.

HEIDERIQUE, D. S.; NUNES, M. F. R.; “**A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o Protocolo da Polícia Federal**”: criança refugiada e educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, v. 32, n. 2, p. 17-38, 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão Social no Capitalismo. **Revista Temporalis**. Brasília, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.

JUNG, H. S.; KUHM, S. P.; OLSEN, L. T. D. **Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola: desafios e possibilidades**. **Revista Temática**. NAMID/UFPB, ano XVIII, n. 2, fev. 2022.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, p. 85-98, 2014.

OBMIGRA, Observatório das Migrações Internacionais. **Refúgio em número**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OIM, Organização Internacional para as Migrações. **World Migration Report**. Genebra, 2022.

OLIVEIRA, Francisco Leandro de. **Acolhimento e Integração de Crianças Refugiadas em Escolas Públicas da Região de Fronteira Trinacional: um Estudo de Caso**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos, Universidade Federal da Integração LatinoAmericana, Foz do Iguaçu, 2022.

OLIVEIRA, Leila Maria. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

POZZA, Natália Flores Dalla. O racismo e a xenofobia no fenômeno migratório analisados pela égide do pensamento colonial e a (in) atividade do poder público frente a essas práticas. **Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2016.

SANCHEZ, Flávia Pacheco. **Políticas Públicas para crianças e adolescentes refugiadas: barreiras para integração local**. 2023. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP, Franca, 2023.

THOMÉ, Roberta Gomes. **Crianças e adolescentes refugiadas e solicitantes de refúgio no município do Rio de Janeiro: desafios e perspectivas para a proteção social**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

# OLIMPÍADAS ESCOLARES:

## INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA FORMAÇÃO INTEGRAL.

### SCHOOL OLYMPICS: INSTRUMENT FOR OVERCOMING AND PROMOTING AUTONOMY AND COMPREHENSIVE TRAINING.

Deuzilene Pereira da Cunha<sup>1</sup>  
Jairo de Carvalho Guimarães<sup>2</sup>

**RESUMO.** No contexto educacional, ações de políticas que favoreçam a superação, promovam a autonomia e despertem o interesse, são cruciais para a formação integral dos jovens e devem ser incentivadas e disseminadas para que possam induzir comportamentos, em melhores práticas e ações inovadoras dentro das escolas. Neste sentido, pretende-se compreender a importância das olimpíadas escolares, enquanto instrumento de superação e de promoção da autonomia e da formação integral do estudante, apontando as relações entre a participação em olimpíadas escolares, autonomia estudantil e melhoria na qualidade da educação. O estudo foi realizado com base em dados extraídos das normas e resoluções, disponíveis na página *web*, das seguintes olimpíadas: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR), Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB) e Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Conclui-se que participar de olimpíadas e concursos escolares contribuem para o desenvolvimento da formação integral juvenil, gerando creditação e confiança em si mesmo, além de uma visão de futuro, arraigada na mudança social, diante do leque de possibilidades que a educação libertadora proporciona.

**Palavras-chave:** Concursos escolares. Autonomia estudantil. Formação integral. Superação.

**ABSTRACT.** In the educational context, policy actions that encourage overcoming, promote autonomy and arouse interest are crucial for the integral formation of young people and should be encouraged and disseminated so that they can induce behaviors, best practices and innovative actions within schools. With this in mind, the aim is to understand the importance of school olympiads as an instrument for overcoming obstacles and promoting student autonomy and comprehensive education, pointing out the relationship between participation in school olympiads, student autonomy and improvements in the quality of education. The study was based on data extracted from the rules and resolutions, available on the website of the following olympiads: Brazilian Astronomy and Astronautics Olympiad (OBA), National Science Olympiad (ONC), Brazilian Public School Mathematics Olympiad (OBMEP), Brazilian Robotics Olympiad (OBR), National Brazilian History Olympiad (ONHB) and Portuguese Language Olympiad (OLP). The conclusion is that taking part in school Olympics and competitions contributes to the development of integral youth education, generating belief and confidence in oneself, as well as a vision of the future, rooted in social change, given the range of possibilities that liberating education provides.

**Keywords:** School contests. Student autonomy. Comprehensive training. Resilience.

## INTRODUÇÃO

No cenário educacional, as políticas voltadas para a oferta de uma educação de qualidade a todos os cidadãos são pensadas e implementadas a partir de resultados de avaliações nacionais que mensuram as aprendizagens dos estudantes. O Art. 9º, alínea VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 9394/96 (Brasil, 1996), traz como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Esses esforços ainda requerem muitas ações, considerando que, de acordo com dados do Portal do Ministério da Educação, o país teve um baixo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de

1 Técnica em Assuntos Educacionais da UFPI, Campus Teresina; Doutoranda em PPG Políticas Públicas pela UFPI; deuzilenepc@ufpi.edu.br.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFPI); Doutor em Educação pela UFRJ; jairoguimaraes@ufpi.edu.br.

Aluno - PISA em 2018, ocupando a 60ª posição em Leitura, 74ª em Matemática e 68ª em Ciências. Além disso, dados do IBGE (2022) apontam que em 2022, o analfabetismo atingiu 5,6%, equivalente a 9,6 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos, destes, 55,3% concentrados na região Nordeste.

Por outro lado, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021 (INEP, 2021), indicaram, que houve crescimento nas taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021. Em vista disso, o censo escolar registrou em 2019, o ensino fundamental com 91,7%, e 98,4%, em 2020. Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021.

Quanto à universalização da educação, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, censo 2022 (INEP, 2022), mostraram que o país conseguiu colocar quase todas as crianças na escola, sobretudo no ensino fundamental, 99,7% da população de 6 a 14 anos. Percebe-se com estes dados que a universalidade do ensino está próxima de sua totalidade, restando o desafio da melhoria na qualidade do ensino, a ser enfrentado. Paro (2012) sustenta que esse baixo desempenho das aprendizagens nas escolas, pode ser justificado,

em decorrência de a educação ser entendida como simples passagem de conhecimentos, entende-se que esses conhecimentos se “passam” ou se “transmitem” como qualquer outra coisa, sem consideração da especificidade da relação pedagógica, numa situação de exterioridade tanto com relação a quem transmite quanto com relação a quem adquire o conhecimento (Paro, 2012, p. 60).

Tal cenário certamente impacta nos resultados esperados que, em consequência, são formuladas políticas públicas educacionais dotadas de metas e de ações direcionadas a buscar essa qualidade no ensino público. Com esse fim, utiliza-se da colaboração contínua de gestores e professores, numa dinâmica de promover a conexão com a prática, suscitando a criação de resultados eficazes no campo da aprendizagem dos estudantes, intermediada por metodologias de projetos e práticas inovadoras, que requeiram engajamento dos alunos, como estímulo à participação em olimpíadas e concursos escolares.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: Qual a importância das olimpíadas escolares, enquanto instrumento de superação e de promoção da autonomia e da formação integral do estudante?

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As discussões atuais sobre a qualidade da Educação Básica ofertada na rede escolar pública brasileira refletem os dilemas dos sistemas educacionais para atender as exigências da sociedade, visto que, conforme pontua Araujo (2011, p. 287), “a forma que modernamente se configurou, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos.” Estes aspectos, por decorrência, são necessários para o alcance da finalidade de oferta universal e equitativa da educação escolar.

Na concepção de Chizzotti (2020), nos estados democráticos a universalização da educação pertence a um projeto político, no qual todos os cidadãos têm direito a educação, sem predileções de qualquer natureza, tendo o Estado – como garantidor dessa política – e a família, conforme Art. 55, do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº 8.069/90) “a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” Neste sentido Araujo (2011), complementa que,

[...] o direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Isso porque, enquanto os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é obrigatória porque se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não recebê-la e de que forma (Araujo, 2011, p. 287).

Ainda em relação a esta temática, Chizzotti (2020), menciona que “a família é sempre o lugar do aprendizado fundamental, mas ela não dispõe de meios materiais, culturais e sociais que a educação escolar oferece. Por isto, os sistemas democráticos tornam obrigatória a Educação Básica escolar de seus cidadãos.” (Chizzotti, 2020, p. 11).

A preocupação estatal com a qualidade do ensino, consoante Paro (2012), apoia-se nos resultados das avaliações nacionais aplicadas nas escolas públicas, que aferem o desempenho dos estudantes. Este autor adverte que essas provas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil, restringem-se a examinar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando os outros componentes curriculares preteridos desse processo. E reforça, sobre a natureza precária dessa avaliação, que segundo o autor,

o bom desempenho dos educandos nos testes não assegura que o aprendizado se deu de fato, mas apenas que, no momento da prova, o respondente tinha a informação na memória, não havendo garantia de sua retenção no futuro, caso o aprendizado não tenha sido de fato significativo (Paro, 2012, p. 59).

Reverberando as considerações acima expostas, Paro (2012) conclui que os conhecimentos adquiridos de forma precária e mensurados por esses exames, representam níveis mais baixos do que os mostrados nos resultados. E isso, segundo ele, é o produto da carência dos procedimentos utilizados para ensinar, que conseqüentemente retratam a própria visão que se tem de educação. A função da escola, em sua interpretação é de educadora, e o seu produto é “o próprio ser humano educado que, por sua complexidade e peculiaridade histórica, não se deixa medir por mecanismos convencionais de aferição de qualidade” (Paro, 2012, p. 64).

Desta forma, entende-se que o papel da escola vai além de sua oferta universal e deve garantir a equidade na qualidade do ensino oferecido, como mencionado anteriormente por Araujo (2011), buscando métodos efetivos de avaliação processual, integrando novas ferramentas e recursos didáticos e tecnológicos, num processo constante de atualização para ensinar as novas gerações, visto que não se aprende hoje como no passado, a apropriação do saber mudou. Discutindo sobre o papel da escola contemporânea, Laval (2004) afirma que o ideário antigo seguia uma orientação de a escola “[...] visaria a melhorar para o maior número de pessoas as condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito mais amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível [...]” (Laval, 2004, p. XXI).

Logo, é preciso pensar em atividades educativas pelas quais os alunos não somente fiquem interessados, mas, principalmente, tornem-se indivíduos pensantes, questionadores e autônomos. Desse modo, o redirecionamento constante do processo educativo está condicionado fortemente ao acompanhamento da evolução social, o que inclui os avanços pedagógicos/tecnológicos.

No livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, os meios didáticos oferecem amplas possibilidades não podendo ficar restrito apenas à transmissão e à memorização de informações, mas serem utilizados de forma autêntica vindo a gerar novos conhecimentos (PCN, introdução, 1997, p. 34).

Neste ponto, um ensino de qualidade prevê, além de docentes engajados e qualificados, de uma metodologia de ensino inovadora, que incentiva a participação dos alunos em competições escolares, bem como um aparato estrutural que propicie o aprendizado.

Em âmbito nacional, as políticas educacionais, dentre outras finalidades, são colocadas em execução para possibilitar aos educandos a comunicação e a compreensão do mundo ao seu redor, assim como dar-lhes ferramentas para que possam defender suas ideias e exercer a cidadania.

Estas transformações buscam a redução nas taxas de evasão e o abandono dos estudos e, como efeito, influenciam na qualidade do ensino ofertados nas escolas. Então, competições científicas, como olimpíadas e concursos escolares, de forma geral, podem contribuir satisfatoriamente inspirando jovens a ampliar sua visão sobre as diferentes áreas do conhecimento, contribuindo, também, para estabelecer intercâmbio entre escolas, fomentando a trocas de experiências entre os participantes.

É neste sentido que as olimpíadas são importantes instrumentos de superação e autonomia, entendimento endossado por Paterno (2021) que expressa através de relato autobiográfico, do período em que era aluna do ensino fundamental e médio e participante de olimpíadas, em especial a OBMEP, que relata que através dos encontros presenciais do Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC), programa voltado para propiciar ao aluno premiado da OBMEP curso de aprofundamento em conhecimentos matemáticos, que teve a oportunidade de conhecer “jovens de todo país, mais novos e mais velhos que eu de diferentes realidades, [...] trocar experiências, ouvir sotaques pela primeira vez e ajudar uns aos outros nos desafios da gincana.” (Paterno, 2021, p. 5).

Além de ter tido a oportunidade de conhecer, nesses encontros, o Ministro da Educação e escritores renomados que nem imaginava ser possível. Essas experiências, segundo a autora, agiram como “quebra da realidade [...], e é parte de toda uma gama de crescimento que me foi oportunizado. [...] Pude perceber como o mundo era maior, quantas possibilidades existiam, e como eu, também, poderia ir mais longe.” (Paterno, 2021, p. 6).

Manifestações dessa natureza, originadas de estudantes reais que vivenciaram experiências singulares com as olimpíadas, fortalecem o sentido da importância dessa atividade no processo educacional, visto que tais exercícios e ações práticas auxiliam no desenvolvimento da autonomia dos estudos, agregam conhecimentos, desenvolvem a maturidade na aprendizagem e a autoconfiança dos estudantes.

## **CARACTERIZANDO AS PRINCIPAIS OLIMPÍADAS NACIONAIS APLICADAS NAS ESCOLAS**

As olimpíadas e concursos escolares são implementadas para contribuir com a difusão de conhecimento, promoção de experiências enriquecedoras e trampolim frente à mudança de vida. As principais aplicadas no país são: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica – OBA, Olimpíada Nacional de Ciências – ONC, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, Olimpíada Brasileira de Robótica – OBR, Olimpíada Nacional de História do Brasil – ONHB, Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), as quais caracterizaremos a seguir:

A Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica - OBA, realizada desde 1998, foi criada com objetivo de fomentar o interesse dos jovens pela Astronomia, Astronáutica e ciências afins, promover a propagação dos conhecimentos básicos de uma forma lúdica e cooperativa, mobilizando num mutirão nacional, além dos alunos, seus professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e escolas, planetários, observatórios municipais e particulares, espaços, centros e museus de ciências, associações e clubes de Astronomia, astrônomos profissionais e amadores, e instituições voltadas às atividades aeroespaciais.

A OBA é realizada anualmente pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB) entre alunos de todos os anos do ensino fundamental e médio em todo território nacional e no exterior desde que por escolas de língua portuguesa. É realizada em apenas uma etapa, na qual os estudantes respondem sete questões de Astronomia e três de Astronáutica, de acordo os níveis nos quais estão matriculados. E não são cobradas inscrição para as escolas ou alunos participarem da OBA.

A Olimpíada Nacional de Ciências - ONC, criada em 2016, é um evento técnico/científico, organizada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação (MCTI) e constitui um programa da Associação Brasileira de Química (ABQ), Departamento de História da UNICAMP, Instituto Butantã (IB), Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) e Sociedade Brasileira de Física (SBF), responsáveis por sua execução. Esta Olimpíada é destinada a alunos do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º ou 9º ano); no ensino médio (1ª, 2ª ou 3ª série); e estudantes da 4ª série do Ensino Técnico, bem como estudantes da Educação de Jovens e Adultos das séries ou anos citados acima.

A ONC tem como objetivos: despertar e estimular o interesse pelo estudo das ciências naturais; aproximar as instituições de ensino superior, os institutos de pesquisa e sociedades científicas das instituições do ensino médio e do ensino fundamental; identificar estudantes talentosos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas, nas universidades ou nos setores produtivos; proporcionar desafios aos estudantes visando o aprimoramento de suas formações e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e promover a inclusão social por meio da potencialização do conhecimento. A olimpíada, é composta por duas fases: a primeira, uma prova com questões de múltipla escolha, e a segunda, prova com questões dissertativas.

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, criada em 2005 para estimular o estudo da Matemática e identificar talentos na área. É realizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática - SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI.

A OBMEP possui como objetivos: estimular e promover o estudo da Matemática; contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, possibilitando que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade; identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas; incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional; contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas e promover a inclusão social por meio da disseminação do conhecimento. A competição é organizada em duas fases: a primeira tem provas com questões objetivas e a segunda, provas discursivas, tendo as questões variação de nível, com base no ano de ensino em que o aluno se encontra. O público-alvo da OBMEP é composto de alunos do 6º ano do ensino fundamental até último ano do ensino médio.

A Olimpíada Brasileira de Robótica - OBR, é uma das olimpíadas científicas brasileiras que se utiliza da temática da robótica. Realizada desde 2007, tem o objetivo de estimular os jovens às carreiras científico-tecnológicas, identificar jovens talentosos e promover debates e atualizações no processo de ensino-aprendizagem brasileiro. Destinada a todos os estudantes de qualquer escola pública ou privada do ensino fundamental, médio ou técnico em todo o território nacional, e é uma iniciativa pública, gratuita e sem fins lucrativos. As atividades acontecem através competições práticas (com robôs) e provas teóricas em todo o Brasil. A Modalidade Prática acontece através de eventos/competições Regionais e Estaduais que classificam as equipes de estudantes para uma final Nacional, os estudantes ficam sob orientação de seus professores e cientistas. A competição para os níveis do 0 ao 4 (N0, alunos do 1º ano do E.F; N1, alunos 2º e 3º anos do E.F; N2, alunos 4º e 5º do E.F; N3, alunos do 6º e 7º anos E.F e N4, alunos do 8º e 9º anos do E.F) composto de etapa única, e o nível 5, que contempla os alunos do matriculados no ensino médio ou técnico, executada em duas etapas.

Olimpíada Nacional de História do Brasil - ONHB, teve sua primeira edição ocorrida em 2009, cujo objetivo é trazer para o âmbito das ciências humanas atividades que estimulam o conhecimento e o estudo, despertam talentos e aptidões e envolvam participantes em atividades de desafio construtivo. Podem participar, os estudantes do oitavo e nonos anos do ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, supletivo ou Educação de Jovens e Adultos. É composta por seis fases de provas *online*, com questões de múltipla escolha e uma tarefa. A fase final é realizada de forma presencial no *campus* da Universidade Estadual do Campinas (UNICAMP). A competição é feita por uma equipe formada por três alunos e um professor de História. E são cobradas taxas diferenciadas para equipes da rede pública e da rede privada.

As Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) já nasceram grande, tendo em sua primeira edição, realizada em 2008, seis milhões de alunos inscritos. É um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de escolas públicas brasileiras.

A Olimpíada é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira e integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. É composta por duas etapas, a primeira, uma prova de múltipla escolha e a segunda, uma prova mista, com questões de somatório e discursivas.

Das olimpíadas citadas acima, a mais antiga é a OBA, ativa desde 1998, tendo reconhecimento e importância no rol das olimpíadas de conhecimentos do país. No entanto, a OBMEP se consagrou a maior olimpíada estudantil do mundo, alcançando quase 18 milhões de alunos e mais de 47 mil escolas. (OBMEP, 2023), motivando o surgimento de outras olimpíadas pelo país, como a Olimpíada Pernambucana de Matemática - OPEMAT de Caruaru (PE); a Olimpíada de Matemática das Escolas Estaduais do Paraná - OMAP; Olimpíada Pontagrossense de Matemática - OPMat, o Torneio de Matemática das Escolas Estaduais do Piauí - TME<sup>2</sup> e outros.

Esse efeito de popularização e expansão do cultivo do espírito olímpico nos alunos não se restringiram a área da Matemática, visto que, outras áreas que não a matemática, como a Química, Língua Portuguesa, Redação, e outras, como a Olimpíada Estadual de História do Maranhão (OEHM) e os torneios Jornada de Foguetes Estadual e Torneio de Robótica Estadual, idealizados pela SEDUC-PI, foram inspiradas a partir das olimpíadas nacionais.

Diante disso, é notório o potencial de desenvolvimento intelectual que as olimpíadas, de forma geral, vêm viabilizando, e isto tem atraído cada vez mais os estudantes a participarem dessas competições.

A divulgação e o apoio dos órgãos públicos, como as secretarias estaduais e municipais de educação, além das escolas e docentes, procuram estimular os jovens a familiarizar-se mais sobre as ciências, Astronomia, tecnologias e o mundo da leitura e da escrita. Outrossim, algumas competições permitem o compartilhamento de experiências, através de um intercâmbio entre escolas e alunos que enriquecem o aprendizado e aumentam a autoestima. As informações do Quadro 1 evidencia esse crescimento em número de inscritos anualmente.

**Quadro 1:** Evolução do número de inscritos nas olimpíadas no período de 2016 a 2021

| OLIMPÍADAS ESCOLARES | ETAPA          | NÚMEROS DE INSCRIÇÕES/ANOS |                  |                  |            |                 |            |
|----------------------|----------------|----------------------------|------------------|------------------|------------|-----------------|------------|
|                      |                | 2016                       | 2017             | 2018             | 2019       | 2020            | 2021       |
| (OBA)                | E. F           | 744.107                    | 661.359          | 776.599          | 884.979    | 439.585         | 904.000    |
| (ONC)                | E.F/ E. M/ EJA | 80.839                     | 101.392          | 202.282          | 1.920.963  | 2.249.953       | 2.318.452  |
| (OBMEP)              | E.F/ E.M       | 17.839.424                 | 18.240.497       | 18.237.996       | 18.158.775 | NA <sup>3</sup> | 17.774.937 |
| (OBR)                | E.F/ E.M       | 111.287                    | 142.287          | 156.813          | 204.952    | 125.527         | 163.632    |
| (ONHB)               | E.F/ E.M       | 42.700                     | 48.000           | 57.500           | 73.000     | 69.800          | 37.200     |
| (OLP)                | E.F/ E.M       | 170.235                    | N/A <sup>4</sup> | N/A <sup>5</sup> | 171.035    | NA <sup>6</sup> | 112.514    |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Com base nos dados expresso no Quadro 1, é possível afirmar que das olimpíadas listadas, apenas a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) não foram aplicadas em todos os anos do período de recorte do estudo. A primeira, no ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19 e a segunda, nos anos de 2017 a 2018, por ter periodicidade bienal, e em 2020, em consequência do período pandêmico da COVID-19.

Além disso, percebe-se, um acréscimo no número de inscritos, relacionados ao ano de 2021 em comparação com 2016, nas olimpíadas OBA e ONC de 21,5% e de 187%, respectivamente. Bem como,

3 Não houve aplicação neste ano, devido a Pandemia COVID-19.

4 Olimpíada aplicada em periodicidade bienal.

5 Olimpíada aplicada em periodicidade bienal.

6 Não houve aplicação neste ano, devido a Pandemia COVID-19.

a identificação de estabilidade em número de inscritos nas olimpíadas OBMEP, OBR e ONHB, com pequenas oscilações para mais ou para menos em alguns anos. E por último, o registro de queda na casa dos 44% em 2021, em relação a 2019 na Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP).

No entanto, esta queda acentuada, presume-se, não pode ser vista como negativa, e sim como uma situação atípica, considerando sua importância no desenvolvimento de competências de escrita nos alunos, aprimoramento da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa e contribuição com a qualidade do ensino.

## RELAÇÕES ENTRE PARTICIPAÇÃO EM OLIMPÍADAS ESCOLARES, AUTONOMIA ESTUDANTIL E MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Para Arroyo (2007), o papel do professor, na contemporaneidade, reflete as exigências demandadas pela sociedade, cuja identidade vem se remodelando no sentido de atendimento ao currículo vigente adotado “porque percebemos que a organização curricular afeta a organização do nosso trabalho e do trabalho dos educandos” (Arroyo, 2007, p. 18).

Acrescenta o autor que, na análise do currículo deve-se observar, além do conhecimento, sua metodologia e aplicação. Tal como, a necessidade que, docentes atuantes, busquem permanentemente a qualificação, objetivando a reinvenção de formas de organizar seu trabalho, aprimorando sua ação educativa, possibilitando o trabalho coletivo e intervindo na construção dos currículos. Paulo Freire (2004), ao tratar sobre este tema, destaca que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (Freire, 2004, p. 13).

Observa-se desse modo, que a necessidade de o professor refletir sobre a sua práxis é inevitável, considerando que professores motivados podem impactar positivamente nos resultados de seus alunos, através da empatia e de ações que contribuem para o desenvolvimento na aprendizagem, permanência do aluno na escolar, tornando a escola um ambiente respeitoso e acolhedor. Este pensamento é também compartilhado por Melo *et al.* (2019), que entendem que usando ferramentas apropriadas e objetivas, a exemplo das olimpíadas, podem gerar possibilidades de mudanças no modelo de processo da aprendizagem, e o ensino focado no professor dá lugar ao interesse e desenvolvimento acadêmico do próprio estudante, criando um ambiente interativo e dialógico, no qual o professor valoriza as diferentes opiniões, concebendo voz aos alunos.

Cerva e Cervo (2017) constataram em sua pesquisa sobre o projeto “olimpíadas” como entrelaçamento das linguagens, que essa atividade quando utilizada de forma propositiva no esquema de ação, reflexão e discussão transforma a formação do conhecimento dos estudantes.

Em adição a opinião de Cerva e Cervo (2017), Melo *et al.* (2019), asseguram que a implantação do projeto Olimpíada Pernambucana de Matemática – OPEMAT, na cidade de Caruaru (PE), possibilitou o crescimento das olimpíadas como instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem da matemática nas escolas, que outrora era considerado deficitário. Em sintonia com esse argumento, Silva *et al.* (2022) prescrevem as características das olimpíadas como atividade de “desmecanização do pensamento, já que problemas olímpicos exigem que os alunos não saibam apenas os conceitos matemáticos, mas saibam aplicá-los em situações contextualizadas, [...] objetivo de desenvolver o raciocínio e a interpretação da situação-problema apresentado” (Silva *et al.*, 2022, p. 60).

Dessa maneira, supõe-se que essas competições, quando bem estimuladas a participação dos estudantes e colocadas como estratégias de ensino, no domínio escolar podem moldar comportamentos, criando rotinas de estudos não só para as competições científicas escolares, mas para as aquisições em geral, como também para vida, como a adoção de otimização de tempo, com uso de hábito de estudo diária, foco nas necessidades de interesse e persistência e confiança em sua capacidade e sapiência.

Validando tais prognósticos, Paterno (2021) externaliza, em seu relato, as transformações ocorridas em sua vida, através da participação na OBMEP que, para ela, o fato mais significativo foi a conexão com outros jovens que a inspiravam a ir além, a se apropriar do conhecimento e principalmente a criar internamente, o sentimento de comunidade e pertencimento.

Estes reconhecimentos são compartilhados por muitos outros jovens, que assim como Paterno (2021) fizeram parte desse ambiente olímpico, quer sejam da OBMEP ou de outras olimpíadas, e reafirmados através de declarações de participantes medalhistas, disponíveis em portais dos programas, como: oportunidade de pensar além das fronteiras dos municípios; conhecer pessoas de todo o Brasil; porta de entrada para uma transformação de vida, principalmente para alunos que estudam em escolas públicas, que comumente o ensino é deficiente; ensino globalizado, superior ao que é ensinado na escola; incentivo a realizar outras olimpíadas, como Física e Astronomia, inspiração para pais voltarem a estudar, ao perceberem esforço dos filhos; sonhos de futuro, pensados e compartilhados com a família; autoconhecimento da capacidade de realizar; garantia de bolsa de estudo, com aporte financeiro, principalmente para famílias de baixa renda. Declarações essas, publicadas com frequências e disponibilizadas nos portais *WEB* das olimpíadas, especialmente da OBMEP, a todos os interessados por este tema. Adensando essas narrativas, Silva *et al.* (2022) concluem que as olimpíadas, além da contribuição cognitiva, relacionando os diversos conteúdos com a matemática, inclusive com o cotidiano, “traz benefício tanto pessoal como social” (Silva *et al.*, 2022, p. 68).

Assim, ao propor atividades desafiadoras que aprofundem conhecimentos aproveitando esta curiosidade, é possível observar dentro do espaço escolar um momento único para trabalhar valores como ética, cooperação, solidariedade, valores cidadãos de respeito ao outro em sua individualidade, no qual os conhecimentos poderão ser aprofundados através de conversas, leituras diversificadas e reportagens apresentadas na mídia impressa, internet e televisiva. Esta dinâmica conduzida pelos professores tende a, naturalmente, fomentar, entre os estudantes, o senso de cooperativismo, a idealização de autonomia, a independência crítica, a percepção de realização mediante a promoção do esforço e da dedicação, a capacidade de discernir politicamente, a motivação para esperar, a noção contextual de compromisso versus conquista, entre outros fatores, cujo propósito, em essência, é desenvolver movimentos que contribuam para a superação e mirando na autonomia do sujeito social, operando, por intermédio das olimpíadas, a sua formação integral, conforme pensado por Freire (2004).

Para Paterno (2021), estudar para a OBMEP, a estimulava a desafiar a si mesmo, na intenção de aprender além dos conhecimentos trabalhados na escola, e reitera que,

[...] enquanto ela era o meu único desafio isso parecia uma competição. No entanto depois de ingressar no PIC, o meu desafio deixou de ser apenas uma prova anual e passou a ser cada problema que eu explorava, todos os dias; cada problema requeria mais criatividade e estratégias, e com isso desenvolvia as habilidades matemáticas e focava cada vez mais no conhecimento do que na premiação. [...] passei a ver a medalha como um símbolo da OBMEP em minha vida e símbolo do aprendizado que tive, ao invés do objetivo final (Paterno, 2021, p. 8).

Logo, essa fala da Paterno (2021) provoca novamente uma reflexão acerca da importância das relações entre docentes e discentes, na construção de um saber agregador e propositivo que dissemina a criação de sentimentos de inquietação, superação e autoconfiança. Bem como a importância de os docentes assumirem a postura do diálogo, utilizando-se de meios que instiguem a curiosidade dos alunos, não só os ajude a recordar saberes relativamente esquecidos, mas também a de tornar a experiência de aprendizagem mais prazerosa.

Da mesma forma, Quadros *et al.* (2013) apresentaram um estudo sobre o engajamento das escolas e dos estudantes na Olimpíada Mineira de Química, e descobriram, através da observação e comentários dos professores integrantes do grupo que participaram da olimpíada, que de maneira geral, o “engajamento dos estudantes nesse tipo de atividade pode gerar bons frutos” (QUADROS *et al.*, 2013, p. 160). Concluíram que as olimpíadas podem representar oportunidades de diversificação de ferramentas de ensino, ter caráter competitivo, não é muito diferente das fases competitivas que

nos deparamos ao longo da vida e que os docentes devem ensinar e lidarem com discentes de forma a vencerem esses deslizes nas etapas da vida, considerando que o sucesso da sala de aula, é o sucesso de todos que fazem a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, enquanto processo formativo, faz-se contínua, permeada de desafios em busca da formação integral do cidadão. E a inclusão de práticas inovadoras que possibilitam ao educando o sentimento de pertencimento, de superação e de autonomia, promove a mudança de paradigma que refletirá em transformação individual e na qualidade de ensino, em termos coletivos.

Desta forma, entende-se que a adoção no âmbito escolar do cultivo do espírito olímpico como uma ação permanente de formação integral, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional e cultural, traz um clima completamente diferente para a sala de aula, facilitando ao aluno o entendimento do conteúdo teórico contextualizado com a aplicação dele na vida prática.

Ademais, depreende-se, ainda, que a participação em olimpíadas agrega conhecimentos ao currículo do aluno, fomenta a competitividade saudável – porque exige esforço, dedicação e colaboração da equipe nas atividades – além de ser uma ótima oportunidade de trabalhar a maturidade e a autoconfiança dos alunos.

Conclui-se, portanto, que as olimpíadas escolares são peças importantes no auxílio aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia nos estudos, pensamento crítico, resolução de problemas de forma ética, responsabilidade e capacidade de lidar com desafios e frustrações. Além disso, as olimpíadas representam um meio para que as ações providenciais na busca das garantias de uma educação pública que atenda a todos de forma equitativa e com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>.
- ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.08/2023.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3 ed. Brasília: MEC, vol. 1, 1997.
- BRASIL. INEP. *Censo Escolar 2022*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 06/08/2023.
- BRASIL. INEP. *Resultados SAEB*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 06/08/2023.
- BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 07/08/2023.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06/08/2023.
- BRASIL. **PORTAL DO MEC**. Resultado Pisa 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em 06/08/2023.
- CERVA, Osmar Antônio; CERVO, Anna. Educar para a pesquisa: projeto “olimpíadas” como entrelaçamento das linguagens. VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA. LIBRO DE ACTAS. 2017.

**Anais...** p.306-312. Florianópolis. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/21520/1/Cerva2017Educar.pdf>. Acesso em 08/08/2023.

Chizzotti, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, n. 55, v. 58, p. 1-19, Natal, jan./mar 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id19288>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 14/08/2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MELO, Flávio Leandro de M.; FAGUNDES, Roberta AA; LIMA, Mirele Moutinho. Olimpíada Pernambucana de Matemática–OPEMAT: uma análise crítica e projeção sobre os impactos no ensino da matemática. Jornada Científica e de Extensão (JCE 2019). **Anais...** p.1-7. Caruaru. Disponível em: [https://figshare.com/articles/conference\\_contribution/Olimp\\_ada\\_Pernambucana\\_de\\_Matem\\_tica\\_OPEMAT\\_uma\\_an\\_lise\\_cr\\_tica\\_e\\_proje\\_o\\_sobre\\_os\\_impactos\\_no\\_ensino\\_da\\_matem\\_tica/12084141](https://figshare.com/articles/conference_contribution/Olimp_ada_Pernambucana_de_Matem_tica_OPEMAT_uma_an_lise_cr_tica_e_proje_o_sobre_os_impactos_no_ensino_da_matem_tica/12084141). Acesso em: 08/08/2023.

OBA. **Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica**. Disponível em: <http://www.oba.org.br/site/>. Acesso em: 05/08/2023.

OBMEP. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas**. Disponível em: <https://www.obmep.org.br/>. Acesso em: 05/08/2023.

OBR. **Olimpíada Brasileira de Robótica**. Disponível em: <https://www.obr.org.br/>. Acesso em 05/08/2023.

OLP. **Olimpíada de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em 05/08/2023.

ONC. **Olimpíada Nacional de Ciências**. Disponível em: <https://www.onciencias.org/>. Acesso em 05/08/2023.

ONHB. **Olimpíada Nacional em História do Brasil**. Disponível em: <https://www.onciencias.org/>. Acesso em: 05/08/2023.

OPMat. **Olimpíada Pontagrossense de Matemática**. Disponível em: <https://www2.uepg.br/opmat/>. Acesso em: 08/08/2023.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PATERNI, Heloísa Gabriela. Experiência e impacto da participação e premiação em olimpíadas de Matemática. In: XIV ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2021. **Anais...** p.1-10. UFPel (Edição Virtual). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/018.pdf>. Acesso em: 16/08/2023.

QUADROS, Ana Luiza de; FÁTIMA, Ângelo de; MARTINS, Dayse Carvalho da Silva; SILVA, Fernando César; FREITAS-SILVA, Gilson de; ALEME, Helga Gabriela; OLIVEIRA, Sheila Rodrigues; ANDRADE, Frank Pereira de; TRISTÃO, Juliana Cristina e SANTOS, Leandro José dos. Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 149-163, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v22i48>

SEDUC-PI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Seduc Olímpica**. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/projetos/77/Seduc%20Olimpica>. Acesso em: 08/08/2023.

SILVA, Vanúbya Batista; MARTINS, Glêndara Aparecida de Sousa; TEIXEIRA, Paulo Cléber M.; SILVA, Warley Gramacho da. A importância das olimpíadas de matemática para o ensino médio no contexto da compreensão de conteúdo. **Revista DESAFIOS, Tocantins**, n. Especial, v. 9, p. 59-70, abril, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uftsupl2022-12807>

# SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTERDISCIPLINAR

Elaine Cristina Estevam<sup>1</sup>  
Maria José de Oliveira Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se de um estudo interdisciplinar alicerçado sobre a base teórica do materialismo histórico-dialético, focaliza a temática do Serviço Social e a Educação apontando alguns elementos da realidade social para problematizar a política pública de educação brasileira e os desafios enfrentados dos assistentes sociais na composição de equipes multidisciplinares em que se insere também o trabalho de psicólogas (os) visando o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais na contemporaneidade. A revisão teórica se deteve na concepção de educação com foco na sua inscrição histórica, buscando reconhecer a contradição capital e trabalho no contexto da sociedade capitalista em relação ao objeto do estudo. Com o recorte na educação básica, buscou discutir sobre os desafios apresentados ao trabalho profissional no tempo presente, observado que a presença de assistentes sociais e psicólogas (os) pode contribuir com a efetivação de direitos sociais dos estudantes e a efetivação da política educacional de forma qualificada. Por outro lado, identifica-se a complexidade do processo administrativo da educação pública - que para além do gerenciamento da formação intelecto-cultural integral; deve responder pelos investimentos; expondo-se na dimensão política da educação a um campo de tensionamento em que, frequentemente, as relações estão pautadas em disputas e conflitos de interesses.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Educação Básica, Interdisciplinaridade.

**Abstract:** This is an interdisciplinary study based on the theoretical basis of historical-dialectical materialism, focusing on the theme of Social Work and Education, pointing out some elements of social reality to problematize the public policy of Brazilian education and the challenges faced by social workers in the composition of multidisciplinary teams in which the work of psychologists is also inserted, aiming at facing educational and social inequalities in contemporary times. The theoretical review focused on the conception of education with a focus on its historical inscription, seeking to recognize the contradiction between capital and work in the context of capitalist society in relation to the object of study. With the focus on basic education, it sought to discuss the challenges presented to professional work in the present time, observing that the presence of social workers and psychologists can contribute to the realization of students' social rights and the effectiveness of educational policy in a way qualified. On the other hand, the complexity of the administrative process of public education is identified - which, in addition to managing integral intellectual-cultural training; must answer for investments; exposing themselves in the political dimension of education to a field of tension in which, frequently, relations are based on disputes and conflicts of interest.

**Keywords:** Social Work, Basic Education, Interdisciplinarity.

## INTRODUÇÃO

O estudo interdisciplinar alicerçado sobre a base teórica do materialismo histórico-dialético focalizou o estudo teórico-metodológico da temática do *Serviço Social e a Educação* em um diálogo com a Psicologia para compreender pontos convergentes onde o conhecimento produzido pudesse ser integrado enfocando o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Neste sentido, o estudo focalizou o processo histórico em que se inscreve a política de educação brasileira e o projeto educativo do Estado frente a constituição contraditória da sociedade capitalista; questionando a resposta administrativa no manejo do investimento público; especialmente, quando a formação intelecto-cultural se condiciona a ele, servindo de instrumento de manutenção da ideologia dominante. Identifica-se na esfera econômica mundial que a subordinação econômica está implicada

1 Psicóloga social formada pela UNESP *Campus* de Assis. Especialista em Violência doméstica contra criança e adolescente pela USP. Mestranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) *Campus* Franca. E-mail: [elaine.estevam@unesp.br](mailto:elaine.estevam@unesp.br)

2 Assistente Social e Doutora em Serviço Social. Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ UNESP – Franca. Líder do Grupo de Pesquisa GESTA- Gestão Socioambiental e a Interface da Questão Social/UNESP-Franca. E-mail: [maria.jose-oliveira-lima@unesp.br](mailto:maria.jose-oliveira-lima@unesp.br)

a um padrão de relação de dependência econômica, questionada no estudo a oferta da qualidade e quantidade da educação pública brasileira.

Para compreender a contradição da sociedade capitalista partiu do pressuposto da centralidade do trabalho observando a manifestação da desigualdade social dentro da estrutura social e reconhecendo a complexidade do processo administrativo que se faz sobre um campo permeado de disputas.

Respaldo pelo arcabouço teórico-metodológico do Serviço Social o estudo buscou apontar alguns elementos que pudessem contribuir com as reflexões sobre os enfrentamentos da educação básica e os desafios apresentados ao serviço social convergentes com os da psicologia. Especialmente, diante da regulamentação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

Para atingir o objetivo proposto o trabalho esta organizado da seguinte forma: no primeiro item **Concepção de educação sob a ótica da ciência social** se discute a realidade da política de educação no Brasil em uma perspectiva histórica, procurando reconhecer os determinantes que influenciam o contexto atual. **Significado Sócio-Histórico da Educação e da Escola** trata do significado sócio-histórico do processo de produção e reprodução social, refletindo tanto sobre a base formativa, quanto sobre o investimento da educação pública brasileira, abrindo um debate sobre a inserção do serviço social na educação e destacando a efervescência em torno da regulamentação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Em **Serviço Social e Educação na perspectiva crítica** aborda os enfrentamentos do trabalho educativo e social, considerando os elementos limitantes do trabalho precarizado. Na sequência apresenta os desdobramentos da **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica** e, no item **Desafios para o Serviço Social e a Psicologia na Contemporaneidade** focaliza o contexto de crises produzidas do sistema onde estão postos como um dos grandes desafios no contexto contemporâneo e traz elementos para compreender a relação do Serviço Social com a Educação. Na **Consideração final** reflete acerca possibilidades e os limites profissionais frente às requisições e demandas atuais em detrimento das prerrogativas da (s) profissão(ões) na defesa do direito à educação.

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA CIENCIA SOCIAL

Saviani (2007, p. 164) firma que sua concepção de educação foi adotada de Gramsci, a qual denominou concepção “histórico-crítica”. Neste sentido, observa a diferença do tipo de educação ofertada aos trabalhadores - ou “politécnica”, da educação ofertada para os outros cidadãos, revelando padrões desiguais de acesso a bens sociais e direitos universais dentro da sociedade ocidental estabelecida sob a égide do capital.

Na construção ontológica de Saviani (2007, p. 154- 155), que pauta a filosofia da educação para explicar a relação trabalho-educação em seus fundamentos históricos e ontológicos e desmistificá-la, há o reconhecimento do trabalho e da educação enquanto atividades especificamente humanas. A análise confronta os atributos humanos “da vontade” e “da razão” ao da “inteligência fabril”- entendida pelas condições objetivas de se produzir a vida; explicando a associação da essência do homem voltada ao trabalho, ao reportar o pensamento a um processo histórico, possibilita o reconhecimento do surgimento da lógica liberal, sendo que os padrões de desenvolvimento do trabalho e da educação estão inseridos em um mesmo processo.

Nesta direção, Saviani (2007, 155-158) discute “a emergência histórica da separação entre trabalho e educação”, observada a contradição da educação enquanto possibilidade de “inserção na cultura” ou significando “escravidão”. O autor destaca o movimento de “separação e tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação” ao longo do processo sócio-histórico, questionando a nova

determinação surgida a partir do modo de produção capitalista que forçou a escola a se ligar a tal produção, porém estimulando a separação da sociedade em classes sociais distintas.

[...] a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única e diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p.159).

Assim, compreende-se que a relação da educação e o trabalho dentro da sociedade capitalista objetivou a disseminação da ideologia dominante. Resgatando o sentido filosófico do trabalho se vê restrita a liberdade - quando intencionado o “desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo” (Manacorda, 1964, p.15 *apud* Saviani, 2007, p. 165).

Diante disto, é possível refletir sobre o propósito da educação e da escola no tempo presente, especialmente em relação aos padrões de relações sociais que se mantém dando manutenção à ideologia dominante para pensar o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais existentes.

Sabe-se que estes padrões são constituídos historicamente, havendo concepção de educação pautada em modelos educacionais verticais de tipo asilar, quando havia uma tendência ao controle do pensamento dos educandos e à responsabilização dos professores pelos problemas estruturais da educação. Hoje, por outro lado, compreende-se a educação em suas relações sociais, o que permite que os seus problemas sejam reconhecidos como o resulta do próprio processo social em que está inserida; e de modo que a crítica se volte ao processo de formação, ou a orientação das políticas educacionais.

Saviani (2008, p. 7) explica que a política educacional submetida às decisões do poder público, que determina o “alcance das medidas educacionais tomadas pelo estado brasileiro”, impactando nas condições objetivas de desenvolvimento da política educacional. Sabe-se ainda que na sociedade capitalista o Estado não se presta os interesses de todos os cidadãos, sendo que os interesses dos dominantes e dos dominados são muitas vezes inconciliáveis.

O autor supracitado salienta ainda que, há dois problemas estruturais observados: o “da resistência que as elites dirigentes opõem a manutenção da educação pública e a descontinuidade, também histórica das medidas educacionais acionadas pelo Estado”; justificados pela escassez de recursos financeiros e a necessidade de reformas.

Ressalta-se, porém, sobre a dimensão política da educação, que

[...] A natureza do trabalho desenvolvido em uma instituição educativa possibilita orientar-se por novas formas cooperativas de organização e de poder na escola, por meio de uma gestão compartilhada com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade (Paro, 2016 *apud* Moreira 2021 p. 11).

Nestesentido,éimportantesalientarqueestasdesigualdadesvivaspelosindivíduos,especialmente, no âmbito da educação, refletem em outros níveis de relação que são sociais, econômicas, políticas, culturais, sendo que a posição de dependência e subordinação do Estado à lógica mercadológica faz parte da dinâmica do capitalismo.

## **SIGNIFICADO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA**

A partir do estudo realizado sobre a matriz teórica do serviço social foi possível compreender que há contradições e conflitos de interesses, que notadamente marcaram a história da educação, sendo que no Brasil às lutas dos movimentos sociais se deram em geral, em torno da defesa democrática, pautada na crítica acerca da igualdade e justiça no sentido da conquista por melhores condições de vida e trabalho.

No recorte histórico das primeiras décadas do milênio, o período foi marcado pelo desenvolvimentismo com as ondas de expansão na década de 1940/ 1950; pelo militarismo ditatorial nos anos 1960; pelo

tecnicismo na década de 1970 e pelo processo de redemocratização do país na década de 1980 culminando na promulgação da Constituição Federal, e 1988, denominada “Constituição Cidadã”, pela legitimação de direitos sociais, que foram sendo paulatinamente regulamentados tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outras.

Identifica-se, entretanto, no processo sócio-histórico da Política de Educação a os avanços e retrocessos acompanhando os processos da produção e reprodução social da vida e do trabalho na sociedade capitalista, resultando em recentes transformações societárias marcadas nas décadas de 1990 e 2000 sob determinantes de reformas e de contrarreformas da política de educação para atender as demandas do mercado que produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura.

Almeida (2011) alerta para a necessidade de se compreender as relações da política educacional com a “dinâmica e as crises do capital”, relação marcada pela reprodução da força de trabalho e pelos consensos no contexto brasileiro, situando-se em

[...] um território disputado pelas classes fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. (Almeida, 2011, p.12 *apud* Martins, 2022).

Observa-se, pois, que não tem sido plenamente garantida à efetividade desta política no Brasil ao longo de sua história, tanto os óbices relacionados à sua concretização interna no país, quanto em relação à política mundial em que os projetos de sociedade se colocam em acirrada disputa. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram que no ano de 2016 “cerca de 67 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinha concluído apenas o ensino fundamental [...] e menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior [...] sendo a taxa de analfabetismo no país, no período citado, de 7,2 %”.

No sentido da efetividade da política de educação, enquanto direito social, questiona-se se é possível a sua garantia no atual contexto de afirmação do Estado neoliberal, ou seja, com o mínimo de investimento de recursos financeiros destinação a proteção social, considerando ainda o acirramento das desigualdades sociais, evidencia-se favorecimento da classe capitalista em detrimento da classe trabalhadora. Condição que representa uma contradição da educação na interlocução com a justiça pelo acesso aos direitos sociais, políticos e civis dos educandos.

Neste sentido, vê-se que as lutas dos movimentos sociais da educação – marcada pela criação dos Conselhos Municipais, dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos (EJA); do Movimento Interfóruns da educação infantil cuja luta foi frutífera colaborando para a legitimação do espaço da creche como direito educacional, por exemplo, conforme afirmam Ferriz e & Martins, (2020, p. 46-48). Porém, as referidas autoras afirmam que, no nível educação básica pública há uma dívida histórica com a universalização do acesso a educação.

Vale ressaltar o novo processo de reforma com a promulgação da lei 13.415/2017, que propõe uma reforma educacional no Brasil através do Programa de fomento à implementação de “Escolas em tempo Integral”. Os anos de 2016 e 2017 foram marcados pelo processo de realização da reforma da última etapa da educação básica, o ensino médio, reabrindo o debate sobre a relação trabalho-educação, pois, de acordo com Motta e Frigotto (p. 355, 2017) “a reforma expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente”, refletida a gestão da questão social. As principais críticas à reforma tem apontado o risco da fragmentação da política da educação, com a quebra da interconexão entre as modalidades desde o ensino infantil ao superior, mediante a alteração de redes funcionais de ensino. Observado um resgate da tendência “politécnica” - mediante o alinhamento da educação formal com a profissionalização com foco na inserção ao “mercado de trabalho” - criticada por Saviani por representar uma oferta desigual “de acesso a bens sociais e direitos universais”.

No mesmo sentido, Algebaile (2009) aponta que a política de educação possui um caráter dual que distingue a educação dirigida para os *pobres* - mínima para a formação dos trabalhadores - e

uma educação para *ricos* voltada à formação das elites, observado que a expansão da escola pública no Brasil tem vínculos históricos com a gestão da pobreza, refletindo a universalização do acesso a escola pública. Sendo baixo o investimento na educação pública, a referida estudiosa tece a crítica da “ampliação para menos”, observada a precariedade das condições de trabalho dos docentes e da infraestrutura das escolas. Sobretudo ao assumir atribuições das outras políticas sociais, que dividem espaço no mesmo campo de trabalho nas áreas da cultura e da assistência social, do trabalho e saúde, provocam a descaracterização da educação como um direito social.

Cabe, pois, refletir sobre os retrocessos historicamente observados no ensino brasileiro no manejo da educação, quando da objetivação da sua intencionalidade mercadológica.

Frigotto & Ciavatta identificam a subordinação ativa e Educação Básica no Brasil à lógica do mercado e tecem uma crítica à cooptação do pensamento ao projeto hegemônico da sociedade burguesa

[...] um retrocesso tanto no plano institucional [...] e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico. Esta conclusão se fundamenta, primeiramente, na análise do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada a organismos internacionais. (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 93).

Observadas as mudanças e transformações ocorridas no campo econômico, sócio cultural, ético-político, ideológico, teórico na transição dos séculos XX e XXI os autores apontam o impacto no campo educacional, ao qual, caberia “impregnar-se da realidade de múltiplos movimentos sociais e culturais da classe trabalhadora e de suas estratégias de produção da vida e trabalho.” (Frigotto & Ciavatta, 2003 p. 122)

Por outro lado, a crítica a Política de educação profissional e tecnológica – é caracterizada pelo problema do estado de exceção e das reformas e contrarreformas. É destacada a resistência dos educadores em contexto do acirramento da luta de classes.

[...] o ponto que chegamos, com possibilidades de se alargar não somente o direito do trabalhador à escola, mas fundamentalmente, o direito de acesso à ciência, à filosofia, às artes, sob o princípio educativo do trabalho, não é compatível com a tradição elitista da cultura burguesa em nosso país. Isto explica, ao menos em parte, a reação tão violenta contra a educação básica e superior e à produção científica, realizadas pelas instituições públicas. (Ramos, 2019, p. 58).

Nota-se a influência mercantilista, economicista, meritocrática, ‘acrítica’ – representada pelo banco mundial, em política contraditória em que persiste a dualidade estrutural do Estado Mínimo que tende ao investimento da educação mínima para a classe trabalhadora, tal realidade leva a questionamento sobre as condições objetivas, as intensões e motivações da reforma do ensino médio atual, conhecidos os problemas precedentes da política da educação profissional e tecnológica no Brasil; e, considerados os enfrentados dos institutos federais nos tempos atuais.

Por fim, Ferriz e Martins (2020, p. 48-50) pontuam que há preconceitos sociais envolvidos na educação que partem de políticas públicas “focalizadas, seletivas e compensatórias, destacando que o sistema educacional brasileiro é excludente em todos os níveis de ensino, seja infantil, fundamental, médio e superior”.

## SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Do processo de produção e reprodução social no âmbito da sociedade capitalista resultou as transformações societárias ocorridas na década de 1990 e 2000 no contexto brasileiro. No campo da educação se destaca os condicionantes das reformas da política de educação para atender as demandas do mercado que produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura; como as crises estruturais do capitalismo que provocaram transformações sociais propiciando o desenvolvimento de profissões, como houve com o Serviço Social incentivado ao acúmulo teórico-metodológico, ético

político e de análise das políticas sociais, identificado que o Serviço social atuou no amplo processo de estabelecimento de mediação social.

Posto isto, Almeida (2011) alerta para a necessidade de se compreender as suas relações com a “dinâmica e as crises do capital”, relação marcada pela reprodução da força de trabalho e pelos consensos no contexto brasileiro, situando-se em

[...] um território disputado pelas classes fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. (Almeida, 2011, p.12 *apud* Martins, 2022).

### E acerca da inserção do assistente social na política de educação

[...] sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera política educacional, seja no interior de suas unidades educacionais, das unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícita na defesa desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando, na verdade seu efetivo enfrentamento requer, na atualidade, não só a atuação dos assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados (Almeida, 2005, p.18 *apud* Martins, 2012 p. 218).

Sabe-se que inserção do assistente social no âmbito da política de educação não se isenta de tensionamentos, pois estes são inerentes aos conflitos e disputas decorrentes da presença de interesses distintos dentro da sociedade e que no Brasil culminaram em lutas e movimentos pela educação. (Martins, 2022).

O significado sócio-histórico do serviço social, para além das requisições relacionadas ao enfrentamento da questão social, parte do reconhecimento do próprio lugar da categoria dentro do espaço sócio-técnico do trabalho na sociedade de classe; no âmbito da educação se relaciona com questões socioeducacionais atuais e seus determinantes no contexto da educação. Sendo que ao longo do processo histórico ampliou possibilidade de atuação profissional engajada ao sistema de garantia do direito social voltado a educação.

### **LEI Nº 13.935 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019 QUE DISPÕE SOBRE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Se a implementação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 - “que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” representa uma conquista que parte do reconhecimento da relevância da “atuação das equipes multidisciplinares em que se insere o trabalho de psicólogas (os) e assistentes sociais”- momento marcado pela mobilização conjunta dos Conselhos dos Assistentes Sociais – Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e o Conselho Federal e Regionais de Psicologia (CFP/CRP), juntamente com outras instituições representativas das duas áreas de conhecimento, considerando que os interesses profissionais são convergentes. Cabe, em outra direção, a problematização da emergência das profissões ‘estratégicas’ em momentos de crise, visando à manutenção neoliberal de subordinação estrutural ao Capital; observadas as contradições da sociedade capitalista - pressuposta a centralidade do trabalho e a complexa relação deste com a Educação.

Referente à inserção da psicologia, especificamente, no campo das políticas públicas educacionais, problematiza-se a prática da (o) Psicóloga (o) identificado o

[...] desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar no plano das políticas públicas em Educação. A psicóloga (o) não faz parte das equipes que constituem e implantam tais políticas, tão pouco o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional. (CFP, 2019, p. 56).

Sendo esta uma condição fundamental para a participação integral em atividades relevantes como a construção do Projeto Político Pedagógico escolar, junto de outros profissionais qualificados, bem

como das lideranças estudantis, focalizando a efetivação de direitos sociais. Apontamos ainda, a necessidade de discutir a orientação que está sendo construída acerca da especificidade da prática da (o) psicóloga (o) na escola de educação básica, pois se observou, por exemplo, a exclusão do segmento *acesso, permanência e êxito estudantil* uma área em que a psicologia possui acúmulo de conhecimentos e experiências produzidos nas áreas da Psicologia e escolar e da Psicologia Social. (CFP, 2022, p. 36-40), além de ser esta uma demanda real.

A questão está sendo levantada porque há estudos que apontam ter havido a ampliação dos índices de acesso mediante investimentos governamentais, havendo ainda uma parcela significativa de estudantes sem acesso a educação escolarizada e, para quem, também não tem sido possível garantir a permanência e a qualidade da educação escolarizada, sabendo-se que quando a escola pública elementar não é gratuita, pode produzir a “evasão escolar” como de suas formas de expulsão.

Compreende-se, pois, a relevância da “atuação das equipes multidisciplinares em que se insere o trabalho de psicólogas (os) e assistentes sociais, que está contemplada na lei 13.935/2019 na perspectiva de acesso e efetiva permanência dos estudantes nos sistemas públicos de educação, assim como a superação das desigualdades sociais. (CFP, 2022, p.10)

Posto ainda que, o acesso, permanência e êxito dos estudantes junto aos espaços de desenvolvimento educacional é um direito social fundamental arduamente conquistado através das lutas dos movimentos sociais da classe trabalhadora. Podemos exaltar o artigo 6º da constituição Federal (cidadã) de 1988:

[...] a educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tais questões remetem a compreensão do significado sócio-histórico da educação e da escola constituída na sociedade de classes e a tendência democrática ‘de escola’. Conforme revisado no aporte teórico do Serviço Social, são identificados contradições e conflitos de interesses, que notadamente marcaram a história da educação, sendo que no Brasil às lutas dos movimentos sociais se deram em geral, em torno da defesa democrática, pautada na crítica acerca da igualdade e justiça no sentido da conquista por melhores condições de vida e trabalho.

Nota-se no recorte histórico das primeiras décadas do milênio, que o período foi marcado pelo desenvolvimentismo com as ondas de expansão na década de 1940/ 1950; pelo militarismo ditatorial nos anos 1960; pelo tecnicismo na década de 1970 e pelo processo de redemocratização do país na década de 1980 culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, pela legitimação de direitos sociais, que foram sendo paulatinamente regulamentados tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outras.

Identifica-se, entretanto, no processo sócio-histórico da Política de Educação que avanços e retrocessos acompanham a produção e reprodução social da vida e do trabalho na sociedade capitalista, resultando de determinados contextos históricos destacando as recentes transformações societárias marcadas nas décadas de 1990 e 2000 determinantes na realização de reformas e contrarreformas da política de educação para atender as demandas do mercado produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura.

O Estudo permitiu identificar que na particularidade do serviço social, salienta-se a dimensão pedagógica e educativa no embasamento do trabalho social, que segundo Pinelli (2017, p. 32)

[...] Reconhece-se assim que a função pedagógica do assistente social é eminentemente política, podendo seguir uma estratégia educativa subalternizante, ou seja, vinculada ao consenso necessário para a reprodução das relações de dominação e exploração do capital, ou estratégias educativas emancipatórias vinculadas à superação do modelo capitalista. Sendo assim, a autora analisa nos movimentos de formação e exercício da profissão – considerando as suas determinações sócio-históricas – as estratégias adotadas no bojo de sua função pedagógica, usando como categorias centrais nessa análise: a função pedagógica da ajuda, a função pedagógica da participação e a função pedagógica da emancipação.

Cabe, porém, ponderar a acolhida de tais requisições. Identifica-se que comumente, atribui-se ao serviço social – em sua dimensão educativo-pedagógica - o papel da abordagem das violências e conflitos no âmbito da escola. Compreendendo, porém que a violência - e os conflitos recorrentes dela - é um problema social de alta complexidade e “endêmico”. Questiona-se se a atuação na mediação de conflito para consensos não deveria se aliar no suporte a gestão - observada a dimensão política da profissão, entendendo a resolução como problema para a sociedade e alvo de políticas públicas, de segurança pública e proteção social, atentando-se as violações de direitos.

No campo da gestão da educação pública, identifica-se a complexidade do trabalho que para além da monitorar a formação intelecto-cultural integral, e seus investimentos, exerce a dimensão política - campo de disputas onde se insere o Serviço Social da educação.

Relativo à contribuição do profissional do Serviço Social, salienta-se a participação na construção do Projeto Político Pedagógico escolar, junto de outros profissionais qualificados, bem como das lideranças estudantis. Na perspectiva do acesso e permanência estudantil estudos apontam para a ampliação dos índices de acesso - lembrando que ainda há estudantes sem acesso - e, que também não tem sido possível garantir a permanência e a qualidade da educação escolarizada.

## DESAFIOS PARA O SERVIÇO SOCIAL E A PSICOLOGIA NA CONTEMPORÂNEIDADE

A respeito da equidade e qualidade (2019, p. 24) Pinto revela dados referentes à política de fundos no Brasil para o financiamento da educação, indicando

[...] um avanço importante na equalização dos gastos por aluno na educação básica no interior das entidades da federação e entre essas, mas que ainda estão distantes de garantir um padrão aceitável de qualidade de ensino para todos os brasileiros.

Nesta direção, Gohn (2016) afirma que “as lutas e movimentos pela educação são antigos” destacando o sentido político da educação e a luta por direitos como “parte da construção da cidadania”. Aponta que atualmente se destacam a mobilização política para a criação do “Sistema único de Educação”.

São transcorridos vinte anos desde a apresentação do projeto nº 3.688 de 31 de outubro de 2000 - que dispõe sobre a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais de educação nas escolas - até a aprovação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.” (Brasil, 2019), a luta das duas categorias profissionais foi intensa, constante. No momento atual tem havido uma intensa mobilização pela regulamentação da Lei nº13.935/ 2019 por parte das Instituições representativas do Serviço Social e da Psicologia, com objetivo de se unir aos trabalhadores da educação para efetivar a educação como de qualidade. Tal mobilização perpassa o diálogo com o poder público, entidades, categorias e sociedade, campanhas de comunicação social para divulgar a argumentação da necessidade desses profissionais compondo o trabalho coletivo na área da educação e, para tal se faz necessário garantir a destinação de verba do Fundo (FUNDEB) para o financiamento da contratação de psicólogas e assistentes sociais como profissionais da Educação Básica Pública.

Eis o grande desafio dos profissionais e suas entidades representativas no contexto contemporâneo. Especialmente porque ainda pairam equívocos no âmbito da política educacional tanto em relação ao Serviço Social quanto a psicologia. No que se referem a psicólogos os profissionais da educação temem o resgate da patologização, da medicalização, da individualização de fenômenos coletivos implicados ao processo educativo e de escolarização, desvirtuando a concepção de que “as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político”.

Diante do exposto, reconhece-se o desafio de participar do contexto da educação no momento em que as avaliações da qualidade da escola pública revelam

[...] a necessidade de uma escola com qualidade social, que cumpra com suas finalidades de apropriação do conhecimento socialmente acumulado, difusão de valores sociais e democráticos e de desenvolvimento e aprendizagem. (CFP, 2019, p. 58).

No contexto da escola, vê-se, ainda o desafio da multidisciplinaridade, em que áreas distintas estão buscando convergência no trabalho pela educação.

[...] A atuação de equipes multidisciplinares, em que se insere o trabalho de psicólogas (os) e assistentes sociais está contemplada na lei 13.935/ 2019, na perspectiva da inclusão e efetiva permanência das (os) estudantes nos sistemas públicos de educação, assim como para a superação das desigualdades educacionais. (CFP, 2022, p. 10).

O que sabemos é que a presença de assistentes sociais e psicólogas (os) pode contribuir com a efetivação de direitos sociais dos estudantes e a efetivação da política educacional de forma qualificada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou identificar as condições de vida desiguais de grupos e classes sociais, reconhecendo os determinantes da relação trabalho e educação que estão implicados estruturalmente ao Capitalismo, tanto quanto condiciona a liberdade humana; tecida a crítica social aos padrões relacionais subalternos, com fins de exploração e lucratividade. Reconhecida a centralidade do trabalho enquanto determinante da construção do ser social e a ressonância do processo no campo da educação; analisou-se a dimensão ontológica dessas categorias teóricas e também o quanto é capturada pela lógica capitalista, reconhecendo quando o trabalho - tanto quanto a educação - inclinou-se à ideologia dominante constituindo instrumento de manutenção destas relações de poder no âmbito da sociedade de classes.

No contexto brasileiro identificamos que as lutas dos movimentos sociais foram capazes de mover processos de transformação, refletindo em conquistas para o campo da educação, porém, a realidade dinâmica a situa em um campo conflitivo de interesses em disputa, marcado pela desigualdade social, diante do que se deflagra a contradição da sua participação no capital social, o qual, na sociedade capitalista, pelas mãos do Estado não se reverte em benefícios disponíveis para todos os cidadãos; sendo ainda, que os interesses são muitas vezes inconciliáveis.

Há, pois, o enfrentamento da insuficiência de investimento financeiro na educação que impactam no processo de formação dos docentes, nas condições de trabalho que tendem a precarização, a falta de infraestrutura adequada da rede escolar, que reverberam nas condições de construção e efetivação do projeto político pedagógico, com vistas a uma perspectiva histórica crítica da educação. As reformas educacionais brasileiras não estavam sintonizadas a melhorias nos fatores supracitados, mas em efetivar uma educação pautada na meritocracia, mercadologia, tecnicista, voltada principalmente para os interesses do mercado de trabalho, do capital.

Neste contexto complexo e contraditório, estão os desafios da inserção de assistentes sociais e de psicólogos, sendo neste texto o foco da reflexão, notadamente, reconhecido que os espaços educacionais são tensionados por projetos educacionais contraditórios e que esses profissionais devem fortalecer a educação enquanto direito social, direito de cidadania, sabendo que o trabalho das psicólogas (os) e das assistentes sociais pode juntamente com os demais trabalhadores na educação contribuir nesta direção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **As novas condições de Acumulação capitalista na marca da “mundialização do capital”**. In: Serviço Social – Trabalho e Políticas Públicas. P.1-53. Editora Saraiva, 2011.

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Brasília/ DF: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede de educação básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica**. 2º ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/>
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935 – versão 2021/ Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social**. 2º ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. 11ª Reunião Científica Regional, ANPEDSUL, Curitiba/ PR: UFPR, 2016.
- MARTINS, E. B. C. **A inserção do serviço social na educação. Trajetória histórica do fórum Serviço Social na Educação** – Texto didático do GEPESSÉ. Franca: UNESP. 2022.
- MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania** [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d4swh>
- MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº47, 2021.
- PINTO, J. M de REZENDE. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Proposta Educativa**. Argentina, nº52, año 28, vol. 2, p. 24-40, nov. 2019.
- RAMOS, N. M. Políticas e historia da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**. Maranhão, vol. 26, nº 4, out./dez., 2019.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, vol. 12, nº 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, nº 24, p. 7-16, jun. 2008.

# IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ- RJ

Eblin Farage<sup>1</sup>  
Anna Beatriz Vieira da Fonseca<sup>2</sup>  
Thais Moreira Henud<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo aborda os impactos da pandemia do novo coronavírus na educação básica no conjunto de favelas da Maré, um dos maiores do país, que comporta 50 unidades de ensino públicas, e que, diante da absoluta negligência do Estado, por conta da ausência de equipamentos de tecnologia, de acesso à internet pelas famílias mareenses, de estrutura nas unidades de ensino e de preparo/suporte aos professores para as atividades remotas, sofreu intenso impacto educacional. A pesquisa, ainda em curso, parte de revisão bibliográfica e do diálogo com pesquisas realizadas na Maré durante os anos de 2020 e 2021, utilizou o método da pesquisa-ação, entrevistou profissionais da educação, realizou grupo focal com algumas famílias e acompanhou, pelo período de um ano, reuniões de diretores de escolas públicas da Maré. Os estudos e a observação participante permitem inferir que os impactos do período pandêmico em escolas públicas de territórios periféricos causaram retrocessos no processo de ensino-aprendizagem e a elevação da 'evasão' escolar. Uma realidade que requer, ainda com maior ênfase, a implementação da lei nº 13.935 de 2019, como uma das formas de enfrentar a maré da degradação e da invisibilidade capitalista em favor da Maré e de seus moradores.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação – Favela – Maré - Pandemia

**ABSTRACT:** This article addresses the impacts of the COVID-19 pandemic on basic education in the Maré favela complex, one of the largest in the country, comprising 50 public educational units. Faced with the State's complete negligence due to the lack of technological equipment, internet access for Maré families, inadequate educational facilities, and insufficient preparation/support for teachers in remote activities, the educational system experienced significant disruptions. The ongoing research involves a combination of literature review and dialogue with studies conducted in Maré during 2020 and 2021. Utilizing the action research method, education professionals were interviewed, focus groups were conducted with selected families, and year-long observations of public school directors' meetings in Maré were undertaken. The findings from these studies and participant observations suggest that the pandemic's impact on public schools in marginalized areas has led to setbacks in the teaching-learning process and an increase in school dropouts. This reality underscores the urgent necessity for the implementation of Law 13,935 of 2019, serving as a crucial step in addressing the waves of degradation and capitalist invisibility, and advocating for Maré and its residents.

**KEYWORDS:** Education – Favela – Maré - Pandemic

## INTRODUÇÃO

Depois de mais de uma década sem dados gerais sobre o país, o novo Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, começa a revelar informações de um país cada vez mais desigual. O levantamento de dados e estatísticas constitui-se como elemento central para aferir a realidade social e, a partir do mapeamento da realidade, possibilitar a projeção de políticas públicas que impactem e alterem a situação. O atraso no Censo Nacional, assim como o baixo investimento em pesquisas ocorrido nos últimos seis anos, após o processo de golpe parlamentar e midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e, posteriormente, permitiu a ascensão da extrema-direita no Brasil com a eleição do presidente Bolsonaro (2019-2022), são expressão de uma política anticidência, que quer cada vez mais invisibilizar a pobreza e os segmentos

1 Assistente Social, mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ e doutora em Serviço Social pelo Programa Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Urbanos – NEPFE. E-mail: [farage.eblin@gmail.com](mailto:farage.eblin@gmail.com)

2 Graduada em Serviço Social na UFF e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Urbanos – NEPFE. E-mail: [anna\\_vieira@id.uff.br](mailto:anna_vieira@id.uff.br)

3 Graduada em Serviço Social na UFF e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Urbanos – NEPFE. E-mail: [thaismhenud@gmail.com](mailto:thaismhenud@gmail.com)

historicamente marginalizados, como povos ribeirinhos, negros e negras, quilombolas, pessoas com deficiência, mulheres, LGBTQIAP+, povos originários e periféricos. Na contramão da anti-ciência, as pesquisas realizadas no conjunto de favelas da Maré buscam dar visibilidade à situação de pauperismo, exploração, desigualdade e violação de direitos, em sua maioria provocadas pela negligência do Estado ou por sua omissão, contra a população de um dos maiores conjuntos de favelas do país.

Essa desigualdade estrutural, marca do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, como afirmam Fernandes (1981) e Ianni (2004), impulsiona a coexistência de um país arcaico e moderno, dando a impressão de que o desenvolvimento e a riqueza são para a melhoria da nação, quando na verdade ao serem apropriadas privadamente, são a expressão do aprofundamento da desigualdade, no caso de países de capitalismo tardio como o Brasil.

As marcas de um país de capitalismo tardio também se fazem sentir no processo de desenvolvimento geográfico desigual, como aponta Harvey (2006), induzindo à impressão de que coexistem duas cidades dentro da mesma cidade, quando na realidade a diferença social, econômica e cultural entre os territórios é expressão da desigualdade estrutural do desenvolvimento capitalista.

Para países de capitalismo tardio e dependente, em que os direitos sociais foram conquistados esparsa e timidamente, os impactos da pandemia do novo coronavírus (SARS CoV 2), a partir de março de 2020, fizeram-se sentir de forma devastadora. Em territórios historicamente pauperizados, com baixo investimento estatal, intensa negligência do poder público no que se refere à oferta de direitos, e com o processo de criminalização da pobreza, os impactos da pandemia são intensos.

No final de 2019 surgiram os primeiros casos de coronavírus na China, em meados de março de 2020 a doença já havia se alastrado por mais de 100 países. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou os surtos do coronavírus como uma pandemia, ou seja, a potencialidade infecciosa da epidemia se disseminou rapidamente por toda área global.

A pandemia do coronavírus resultou em repercussões para além da área da saúde, impactando fortemente a ordem social, econômica e política. A fim de combater o vírus, fez-se necessário uma reorganização societária, na qual o distanciamento e o isolamento social funcionaram como importantes mecanismos de prevenção, controle e contenção de riscos, para os países que os adotaram. Nesse sentido, a adesão quase majoritária de isolamento social por parte dos países afetados tornou-se uma realidade para amenizar a disseminação do vírus e buscar prevenir um possível colapso nos sistemas de saúde. Com isso, houve a redução ou interrupção de muitos serviços, como o fechamento de escolas, comércios e fronteiras. Mas no Brasil, por conta da postura negacionista do então presidente da República, Jair Bolsonaro (2019-2022), chegou-se a ter mais de 4 mil mortes registradas em um só dia. O presidente da República, junto com seguidores em governos estaduais e municipais, insistiu em manter um 'novo normal', e a caracterizar a pandemia como uma 'gripezinha'. A negação dos efeitos da pandemia no Brasil dificultou, e até impediu, a constituição de políticas públicas eficazes para a prevenção, combate e atendimento às demandas geradas por aquele momento. Essa realidade atingiu todas as dimensões da sociabilidade.

As múltiplas desigualdades sociais pautadas pelo modelo econômico capitalista, sejam econômicas, étnico-raciais, educativas, entre outras, revelaram-se de forma avassaladora no contexto pandêmico, que intensificou a relação de desigualdade presente na sociedade, além de demonstrar o caráter distinto que esta desempenha em países de capitalismo avançado e em países de capitalismo tardio e dependente.

A realidade pandêmica em meio à crise estrutural do capitalismo e em um país de capitalismo dependente, listado entre os mais desiguais do mundo, como é o caso do Brasil, deixou um legado negativo ainda não mensurável em várias áreas. Vivemos no país, durante o período pandêmico, um retrocesso cultural, social, econômico e educacional, que se articulou ao retrocesso político com a ascensão da extrema-direita. O bojo cultural que juntou pandemia, anti-ciência, militarização da vida, *fake news* e violência estatal, encontra-se com uma estrutura de educação básica pública de baixa qualidade, pouco afeita a um projeto de educação emancipatório e democrático. Os impactos dessa

simbiótica relação demandam estudos, pesquisas e levantamentos, para que se possa mensurar suas consequências na vida das populações periféricas. Contribuir para desvelar esses impactos é um dos objetivos das pesquisas que subsidiam esse artigo.

Assim, o presente artigo é fruto dos dados iniciais das pesquisas ainda em curso intituladas “Famílias negligenciadas no Conjunto de Favelas da Maré: aproximações às condições de vida pós-pandemia do novo coronavírus”<sup>4</sup> e “Impactos da pandemia na vida escolar de crianças e adolescentes no Conjunto de Favelas da Maré”<sup>5</sup>, e do diálogo com as pesquisas realizadas na Maré ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022, pela instituição Redes da Maré, também centradas nos desafios educacionais diante da pandemia. A metodologia utilizada, a partir da pesquisa-ação nos termos de Thiollent (2011), baseou-se na aplicação de questionário junto a professores da rede pública de ensino e entrevistas com famílias de crianças atendidas nas escolas da Maré, além de revisão bibliográfica e de outras pesquisas realizadas no mesmo período.

O presente artigo está dividido em três partes, além dessa introdução. A primeira parte aborda a realidade do território, compreendendo a Maré como um espaço popular marcado por amplas contradições derivadas do desenvolvimento desigual e combinado e das múltiplas negligências do Estado. Uma segunda parte trabalha alguns dos dados das pesquisas sobre educação na Maré, dando visibilidade aos impactos da pandemia e aos desafios que se colocam para que seja possível intervir e buscar possibilidades de superação da situação de absoluta desigualdade educacional, aprofundada nesse período da pandemia, em especial a partir da educação mediada por tecnologia, em uma realidade de baixo acesso a equipamentos e internet de qualidade. Por fim, na terceira parte apresentamos algumas inquietações para suscitar a continuidade do debate.

## A MARÉ E AS LIMITAÇÕES ESTRUTURANTES DE UM TERRITÓRIO PERIFÉRICO

Situada entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, à margem da Baía de Guanabara, a Maré é hoje um dos principais espaços da Zona da Leopoldina. A visibilidade decorrente da localização geográfica, bem como o fato de sua paisagem durante muitos anos ter sido dominada por *palafitas* (habitações precárias suspensas sobre a lama e a água), contribuiu, em geral, para a percepção da Maré como um local miserável, violento e destituído de condições dignas de vida. Apesar do exagero dessa representação, é forçoso reconhecer que se trata de um lugar proletarizado, onde predominam a população nordestina e negra, em condições sociais e profissionais subalternas e com baixa escolaridade.

Segundo os dados do Censo Maré 2012/2013, suas 16 comunidades abrigam cerca de 139 mil habitantes. Na comparação das taxas de densidade demográfica da cidade do Rio de Janeiro, verifica-se que a Maré possui cerca de 21.400 hab/km<sup>2</sup>, enquanto o município do Rio de Janeiro apresenta uma média de 328 hab/km<sup>2</sup>. O processo intenso de ocupação é um fator básico para se definir alguns aspectos da paisagem da Maré: a ausência de árvores, a escassez de espaços vazios, a verticalização das residências e a intensa circulação de pedestres e de diversos meios de transporte. A população se distribui por cerca de 38 mil domicílios, em 16 favelas: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Novo Pinheiros, Vila do João e Conjunto Esperança.

Em 1994 a Maré torna-se oficialmente bairro, através de um decreto assinado pelo então prefeito Cesar Maia (1993-1996, 2001-2004 e 2005-2008). Porém, sua condição oficial de bairro não trouxe investimentos diferenciados e nem mesmo contribuiu para a diminuição das representações sociais sobre o espaço. Vista pela mídia como lugar violento e representado pelos demais territórios da cidade como lócus da violência e local de moradia de bandidos, a Maré se formaliza como bairro sem que, contudo, se materializem, na vida dos moradores, os direitos atinentes à cidade. Portanto, a imposição

4 Pesquisa apresentada ao CNPQ pelo Edital AP 4/2021.

5 Pesquisa vinculada a pesquisa do CNPQ e aprovada na UFF no Edital PIBIC 2022-2023.

do *status* de bairro não gerou sentido na vida cotidiana dos moradores, não alterando a representação externa e interna sobre o território.

Uma das características mais marcantes da Maré é a participação social, a partir da auto-organização de moradores e a constituição de um conjunto de organizações da sociedade civil que marcam as comunidades com histórico de reivindicações, lutas e conquistas. Além dos equipamentos públicos (escolas, postos de saúde, vila olímpica, lona cultural, batalhão da polícia militar, etc.), a Maré também agrega mais de uma dúzia de entidades não governamentais, com forte histórico de mobilização. São expressões dessa organização social e coletiva o Censo Maré 2000<sup>6</sup>, realizado pela ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) e o Censo Populacional 2012/2013, realizado pela ONG Redes da Maré, assim como a Campanha Maré diz NÃO ao coronavírus<sup>7</sup>, organizada por esta instituição em 2020 e 2021 para atender as demandas geradas pela pandemia.

O conjunto de favelas da Maré, aqui compreendido como expressão do desenvolvimento geográfico desigual, como aponta Harvey (2004), é analisado a partir da organização do seu cotidiano, compreendido como produto e produtor das relações sociais que aí se expressam, referenciado na forma de organização da cidade. Nesta perspectiva, a pesquisa busca as conexões existentes entre o desenvolvimento capitalista desigual e combinado e sua materialização no espaço intraurbano, considerando a heterogeneidade<sup>8</sup> da constituição do território e de sua população, tendo como foco os impactos na educação escolar no período da pandemia.

Para Silva e Barbosa (2005), como as favelas são vistas como *espaço da ausência*, de precariedade e de falta de recursos, passam a ser consideradas uma “cidade” à parte da cidade formal. Um espaço que se constitui com regras próprias, no qual o Estado não pode intervir. Considerada pelo senso comum como espaço da prostituição, da vagabundagem, da malandragem e da desordem, seus moradores acabam sendo colocados em uma posição de não-sujeitos e não-cidadãos<sup>9</sup>. Essa imagem, construída histórica e culturalmente sobre as favelas cariocas, contribui para a reprodução de estigmas e estereótipos que acabam por afastar seus moradores das oportunidades, serviços e direitos que a cidade oferece a uma parte de seus habitantes.

Como afirma Harvey (2006, p. 165), o “processo de feitura da cidade, [que] é tanto produto como condição dos processos sociais de transformação em andamento”, assim os elementos estruturantes da particularidade brasileira constituem uma sociedade desigual, racista e machista que reverbera de forma intensificada nos territórios populares, como a favela. Essa conformação repercute na forma como as políticas são planejadas e executadas, ou não, nesses territórios, a partir de uma análise homogeneizada e estereotipada de que seus moradores são, de forma inata, integrantes das chamadas ‘classes perigosas’.

Nesse contexto, construído política, social, econômica e culturalmente, no qual os moradores do território são historicamente alijados de acessos a direitos sociais e políticas públicas com qualidade, os efeitos da pandemia, se fizeram sentir de forma intensa e devastadora. Se no que tange a insegurança alimentar, saúde e demandas materiais, a população local pôde contar com a solidariedade de instituições e sujeitos sociais que se empenharam para amenizar a situação de pauperismo agudizado do período da pandemia, no que se refere à educação formal, não houve ações condizentes com as demandas daquela realidade.

6 Primeiro Censo Demográfico de espaços populares realizado com metodologia própria e organizado por instituição local. Os dados do Censo 2000 e 2012/2013 são a principal fonte de dados e informações sobre a Maré, inclusive subsidiando o poder público que, pelas pesquisas do IBGE e sua dificuldade de entrada na favela, possuía informações pouco precisas sobre as dezesseis comunidades.

7 Sistematizada no livro: A Maré diz NÃO ao coronavírus – A jornada da Redes da Maré por saúde e direitos em meio à pandemia.

8 Segundo Valladares (2005), a favela foi considerada pela primeira vez em sua heterogeneidade, a partir do estudo desenvolvido pela Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SAGMACS), realizado no final da década de 1950 e publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo* em 1960, intitulado “*Aspectos humanos da favela carioca*”. Até essa década todas as ocupações irregulares eram consideradas exatamente iguais e com as mesmas necessidades, desconsiderando os distintos processos de ocupação dos territórios da cidade e as especificidades da população.

9 Entendendo como Cidadão o ser da cidade, da polis, que pode usufruir de todos os espaços, serviços e direitos.

A educação pública, área tradicionalmente abrangente na Maré, porém de baixa qualidade, não conseguiu criar alternativas e estratégias para atingir as crianças e adolescentes. Não houve estrutura física e investimento para superar o não acesso à tecnologia, a ausência de equipamentos e a indisponibilidade de internet. Assim, o que já era precário e limitado, intensificou-se ainda mais, constituindo uma forma de esvaziar o processo de ensino-aprendizagem e desestimular crianças e adolescentes a continuarem na escola, como veremos na sessão seguinte desse artigo.

A pandemia fez com que o mundo se modificasse, causando reorganizações em todos os setores da sociedade. Na educação não foi diferente, sendo este setor um dos primeiros a sentir os reflexos do distanciamento social, na medida em que, repentinamente, as atividades presenciais foram suspensas e foi imposta uma reconfiguração da forma de ensinar e de aprender. Reconfiguração que já se iniciou desigual, pois demandava a estudantes e professores o acesso a equipamentos de qualidade e acesso à rede de internet, o que para aqueles de origem popular, não é uma realidade.

Implementado de forma materialmente desigual, o ensino mediado pela tecnologia do período pandêmico revelou, de forma enfática, não apenas o não acesso a equipamentos e à internet, mas também, no caso de estudantes de favelas: i) a inadequação do espaço da casa para processos de ensino-aprendizagem; ii) a impossibilidade dos responsáveis de auxiliar as crianças nas atividades educativas, seja pela ausência de tempo em razão de algum vínculo laborativo, seja pela impossibilidade educacional; iii) o impacto da ausência da alimentação fornecida pela escola, que não foi transposta para as famílias, que acabou por gerar e agravar situações de insegurança alimentar; iv) a falta de preparo de professores para a realização de atividades mediadas pela tecnologia; e v) a falta de estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em fornecer equipamentos e materiais para o processo de ensino e aprendizado mediado pela tecnologia.

Dessa forma, a adaptação exigida dos sistemas de ensino deveria trabalhar para garantir a equidade e a inclusão dos estudantes a fim de subsidiar a qualidade na aprendizagem. No entanto, o próprio sistema capitalista impõe limites a essa ordem, uma vez que as condições ofertadas em cada comunidade se diferenciam. De acordo com o relatório “Os custos educativos da crise sanitária na América Latina e no Caribe” (UNESCO, 2022), por exemplo, só no primeiro ano da pandemia mais de 172 mil alunos brasileiros deixaram de frequentar a escola, evidenciando que uma elevada parcela não obteve condições materiais ou mentais de se manter na modalidade de ensino remoto.

A aplicação da nova modalidade de ensino representou consequências ainda mais maléficas em territórios periféricos, tendo em vista que estes usualmente não recebem o devido investimento e são constantemente negligenciados por parte do poder público, como veremos na realidade da Maré.

## A EDUCAÇÃO NA MARÉ E OS IMPACTOS DA PANDEMIA

Um dos direitos fundamentais também afetados pela pandemia foi o acesso à educação. À medida que houve a necessidade de fechar as escolas, diversos foram os efeitos desencadeados na dinâmica ensino-aprendizagem e no processo de sociabilidade. De acordo com dados da Unesco (2022), mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens foram afetados com a pandemia, sobretudo os que encontravam-se em situação de maior vulnerabilidade social. Além disso, segunda a mesma fonte, mesmo um ano após o início da pandemia do coronavírus, quase metade dos estudantes do mundo ainda estavam afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas e estima-se que mais de 100 milhões de crianças estão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura, como resultado da pandemia.

O fechamento das escolas acarretou impactos ainda mais significativos para estudantes e famílias que se encontravam em realidades sociais pauperizadas, uma vez que outros aspectos de suas vidas foram atravessados por essa medida sanitária. Entendendo que a escola também desempenha importante papel na socialização entre os jovens e, inclusive, na garantia de alimentação, é possível

afirmar que os prejuízos provindos da interrupção súbita das atividades educacionais presenciais colaboraram para intensificar as dificuldades das condições de vida, já frágeis, de grande parcela da população residente na favela.

A Maré dispõe de 50 unidades escolares da rede pública de ensino básico, fruto de lutas da população e de instituições locais. Na Maré, frente às políticas públicas de baixa qualidade, as organizações coletivas desempenham papel central no processo de responsabilização do poder público e na exigência de políticas públicas efetivas.

A luta pela educação na Maré traçou um longo e tortuoso caminho. A primeira escola da Maré foi inaugurada em 1936 e a segunda só foi aberta mais de duas décadas depois. Até o final da primeira metade da segunda década dos anos 2000, havia apenas 16 escolas em todo o Conjunto de Favelas da Maré, sendo que mais de 50% das unidades escolares foram construídas apenas entre os anos de 2011 e 2018. Atualmente, apesar de serem 50 escolas públicas, sua distribuição é absolutamente desigual pelo território, considerando a quantidade e variedade das favelas que compõem a Maré, e a particularidade de ser um espaço dominado por grupos armados rivais, o que impõe limite à livre circulação entre as comunidades. A distribuição das 46 escolas municipais e das 4 escolas estaduais não considera a dinâmica do cotidiano dos moradores, a extensão da Maré e a falta de transporte público como agravantes no que diz respeito ao deslocamento para acesso às instituições de ensino. As escolas construídas a partir da segunda década dos anos 2000 foram absolutamente concentradas no que a prefeitura denominou Campus Maré I e II, localizados na área denominada localmente como 'faixa de gaza' ou 'divisa', por estar entre duas comunidades dominadas por grupos armados rivais. Essa é uma das expressões da negligência do Estado, pois sequer consideram a realidade do território para a construção de unidades de ensino. A consequência são escolas esvaziadas e com déficit grande de docentes, além de serem constantemente alvo de saques.

Em abril de 2013 foram registrados 20.114 alunos matriculados na rede pública de educação básica da Maré, sendo 17.483 na rede municipal e 2.631 na rede estadual. Contudo, o que se observa é uma lista de espera para matrículas de mais de 1.000 estudantes, como explicitado no levantamento realizado pela Redes da Maré o que se deve em especial pela distribuição das unidades de ensino. Ou seja, enquanto algumas ficam com vagas ociosas, em outras comunidades faltam vagas. A insuficiência de vagas para crianças e adolescentes em idade escolar alimenta a fila de espera e adia sonhos e projetos de vida, que muitas vezes acabam por ser ceifadas ante a defasagem série-idade que só aumenta. Os números apresentados representam a ineficácia de uma política pública que é elaborada e planejada sem dialogar com as demandas reais da comunidade na Maré e que não considera a necessidade de estrutura e organização nem as necessidades do território em relação às políticas públicas de educação.

São inúmeras as negligências do poder público direcionadas às camadas populares da sociedade. Na Maré isso não se mostra diferente, as consequências na educação são percebidas no descaso com a infraestrutura das escolas, a ausência de pessoal especializado, o déficit de professores, a ausência de efetivação da lei nº 13. 935/2019 – que determina a contratação de assistentes sociais e psicólogos para as escolas –, entre outros. Por outro lado, as comunidades escolares vão criando estratégias para sobreviver nesse território enquanto espaço educacional. As estratégias são múltiplas e envolvem: i) parcerias com organizações não governamentais para a realização de atividades de apoio com as crianças e adolescentes; ii) parceria com empresas para atividades profissionalizantes; iii) utilização do mesmo espaço físico de uma unidade escolar para em um turno atender a educação básica (primeiro e segundo segmento) e em outro turno atender a educação básica (ensino médio), compartilhando o prédio entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação; iv) diálogos e parcerias com a comunidade como forma de preservação do espaço físico das escolas; v) funcionamento das escolas em três turnos, abarcando anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, entre outras. A escola Estadual Tenente General Napion, por exemplo, atende ao ensino médio regular e o supletivo do ensino fundamental durante a noite e

divide seu espaço físico, durante o horário diurno, com o ensino fundamental. A única unidade escolar estadual que atende horário integral é o Colégio Estadual Professor João Borges, fundado em 2019, após muita luta da comunidade para ocupação de um prédio que havia sido abandonado pelo governo do estado. No entanto, em consequência da negligência estatal, no que tange à estrutura física, logo após a inauguração, por insuficiência nas condições de segurança da estrutura, ficou três anos sem receber estudantes. Após sua abertura operou, por mais um tempo, apenas com o primeiro andar, por dificuldades na funcionalidade e manutenção das demais áreas do prédio. Por três anos a escola teve seu prédio fechado para a recepção de estudantes, sendo as aulas realizadas em espaços de outras instituições dentro da Maré, através de parceria para cessão de salas de aula.

A desigualdade entre os territórios da cidade, agravada na Maré por meio de políticas públicas de baixa qualidade, se expressa nos empecilhos colocados à população para acessar seus direitos. O Estado desconsidera as demandas da população da favela em uma sociedade que visa o lucro para uma pequena parcela da população e as mazelas da segregação para os demais. Nesse sentido, a invisibilização dos mareenses está ligada à manutenção do sistema societário hegemônico, que nega seus direitos, sua educação, e até sua existência. Como reafirma o Censo da Maré de 2019, referente ao ensino médio e supletivo, fases escolares que são muitas vezes atravessadas pela necessidade dos estudantes de se inserir no mercado de trabalho para ter o seu sustento.

A maior parte dos estudantes (67,7%) frequenta escolas localizadas na Maré. (...) os resultados também evidenciam que, quanto maior a faixa etária, maior o percentual de pessoas que estudam fora da Maré. Isso decorre, principalmente, da limitada oferta de cursos de Ensino Médio, assim como da Educação de Jovens e Adultos, e por não haver sequer uma instituição de Ensino Superior no território. Assim, para garantir a formação, as pessoas precisam se deslocar em busca de instituições de ensino. Com efeito, 52,0% dos estudantes entre 15 e 19 anos e 69,8% dos estudantes acima de 20 anos frequentam estabelecimentos fora da Maré. (Redes da Maré, 2019, *apud*. Pavlova, Pinheiro, Martins, 2023, p.37)

Dessa forma, o Censo da Maré 2019 evidencia a relação entre a falta de vagas nas unidades escolares na Maré e a busca por oportunidades para a continuação dos estudos em outros bairros. Como é possível observar pelo número de escolas localizadas na Maré, esse movimento se agrava com no Ensino Médio, sendo esse o que mais sofre com a falta de vagas. A baixa oferta de vagas no ensino médio, que leva os que desejam continuar a estudar a buscar escolas fora da Maré, esbarra na questão da segurança pública e da precariedade econômica. Frequentar escolas longe de casa exige acessar o transporte público e, para os jovens e adultos que trabalham de dia, aos quais resta como alternativa estudar à noite longe de casa, o receio quanto ao retorno à residência. O poder público resiste em reconhecer a falta de vagas, e só o faz quando acionado pelo ministério público, como aconteceu no início de 2023. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, as vagas disponíveis fora do bairro Maré, também são vagas, e o não acesso a elas recai exclusivamente sobre a responsabilidade dos sujeitos e de suas famílias, não sendo considerada a realidade local de distância, ausência e precariedade de transporte público e a exposição à violência no que se refere a comunidades dominadas por grupos armados. Inclusive, a violência dos grupos armados serve como justificativa, por parte do poder público, para a não ampliação das escolas no turno da noite. O contexto da educação na Maré se revela violador de direitos, como expressam os dados, que indicam que 53,47% dos moradores da Maré não completaram o ensino fundamental, 6% da população com idade acima de 15 anos é analfabeta, ou seja, são 6.302 pessoas que não sabem ler e escrever, em sua maioria mulheres, sendo 63% dessas pessoas pretas e pardas (Pavlova, Pinheiro, Martins, 2023, p.29).

Como apresentado acima, os elementos postos para a educação na Maré atravessam as gerações e têm consequências para toda a população, há alta taxa de analfabetismo entre mulheres, principalmente as negras, mas essa relação se estende por todos os residentes, apresentando-se mais elevada a partir do ensino fundamental, o que reforça a necessidade de políticas públicas eficientes para garantia do direito à educação pública de qualidade no território, para que seja possível incidir nas taxas de analfabetismo.

Os marcos estruturais de uma educação excludente estão presentes desde o maternal e o berçário, pois na área que abarca as favelas Marcílio Dias, Roquete Pinto e Praia de Ramos só há a presença do Maternal II. A resposta encontrada pelo poder público é a abertura de vagas em creches conveniadas, que funcionam em locais privados ou comunitários, mas que, ainda assim, não conseguem dar conta da demanda das matrículas necessárias. Para os moradores que não conseguem vaga resta a contratação de pessoas para cuidar das crianças ou a matrícula na rede privada dentro das comunidades, formada por pequenas creches de baixa qualidade e estrutura precária, muitas sequer regulamentadas. Ainda em Marcílio Dias, há outra expressão da negação de direitos. Nessa comunidade só se oferta, na escola pública, os anos iniciais do ensino fundamental, o que impacta a continuidade dos estudos das crianças ali residentes, uma vez que nessa comunidade o acesso ao transporte público é dificultado por ser distante, não há nenhuma outra comunidade com a qual faça divisa e o acesso à avenida Brasil – principal via de acesso ao transporte público –, é distante, exigindo que as crianças sejam acompanhadas por adultos. Essa comunidade, dominada por grupo miliciano, é considerada uma das mais tranquilas do conjunto de favelas da Maré, mas também a mais distante, não fazendo divisa física com nenhuma outra comunidade, já que fica cercada por equipamentos da Marinha do Brasil. A continuidade dos estudos para as crianças da Marcílio Dias exige deslocamento para os que pretendam acessar o quinto ano do ensino fundamental, o que nem sempre é possível. Para a Secretaria Municipal de Educação, a construção na favela Nova Holanda do Campus Maré I, em que foram construídas 6 escolas municipais e um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), e do Campus Maré II, que conta apenas com EDI e se localiza na favela Salsa e Merengue, criados entre os anos de 2014 e 2016, justifica a não oferta de vagas na comunidade de Marcílio e Dias e nas demais. Mais um explícito exemplo da absoluta negligência do poder público e de seu descolamento da realidade local. Nas comunidades do Conjunto Esperança, Salsa e Merengue, Vila do João, Vila dos Pinheiros e Conjunto dos Pinheiros não há escolas que ofereçam o ensino médio.

“Na rede municipal, são 22 escolas que atendem a Educação Infantil: 6 creches, 15 espaços de desenvolvimento infantil (EDI) e 1 escola com estrutura predial não destinada à Educação Infantil que atende turmas de pré-escolar II. O atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental é feito por 19 escolas. Dessas, 14 atendem também o 6º ano, que é o primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Já em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, além das 14 escolas que continuam o atendimento ao 6º ano (atendem do 1º ao 6º), 4 atendem do 6º ao 9º anos e 1 escola atende do 7º ao 9º anos” (Farage e Santo, 2023, p. 60)

O Campus Maré I foi construído pela prefeitura do Rio de Janeiro a partir do programa Fábrica de Escolas do Amanhã, para a implementação do programa Turno Único. O Escolas do Amanhã teve como objetivo a melhoria da qualidade da educação, buscando reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem através da gestão, estrutura física das escolas e disponibilidade e incentivo na formação continuada dos profissionais da educação. Além da construção das novas escolas estava programada a melhoria das que já existiam, mantendo o programa para uma política pública efetiva, de forma intersectorial. Junto a isso, havia o programa Ação Global, responsável por ofertar aulas de inglês, com contratação e aperfeiçoamento dos profissionais para o ensino da língua para os estudantes da instituição. Apesar dessa proposta constar nos documentos oficiais da Prefeitura do Rio, inclusive no site da Secretaria de Municipal de Educação, na prática não aconteceu dessa forma. Na prática as escolas do Campus I e II, instaladas recentemente, sofrem de ausência de docentes, inspetores, pessoal de limpeza e merendeiras. Sua localização, como sinalizado anteriormente, na ‘divisa’ entre comunidades dominadas por grupos armados rivais, faz com que a circulação entre as mesmas seja restrita, o que acaba por gerar ociosidade de vagas. Diante da ociosidade de vagas em algumas das escolas situadas nesses novos campus, o poder público afirma não haver falta de vagas na Maré. De fato o número de vagas até pode ser suficiente em determinados segmentos, mas sua distribuição, sem

considerar as distâncias e a realidade das comunidades da Maré, provocm a expulsão<sup>10</sup> escolar e o não acesso de estudantes à educação formal.

O que se pode inferir é que, mesmo com a conquista de mais escolas no território, fruto da luta coletiva da população mareense, as construções não foram suficientes, adequadas ou corretamente distribuídas dadas a extensão, a complexidade e a diversidade do território do conjunto de favelas da Maré, que se apresenta como muitas Marés. O estudo da população e de suas demandas também não foi inserido como centralidade para a realização do programa, dada a invisibilidade dos fatores que dificultam a permanência das crianças e adolescentes nas escolas, como o turno único de 7 horas<sup>11</sup> que impossibilita a organização com o horário de trabalho dos responsáveis e o horário de buscar e levar os estudantes, em especial as crianças.

Os desafios para a efetivação de uma educação de qualidade na Maré são inúmeros, como afirma uma professora participante da pesquisa “Impactos da Pandemia na vida escolar de crianças e adolescentes da Maré”, realizada em 2023, como:

“Manter o jovem na escola sem que precise trabalhar. Conseguir manter o processo de aprendizagem mediante a violência armada. Implementar espaços de acolhimentos na escola para crianças cujas mães/tias/irmãs precisam estar em sala de aula. Deveria ser uma política pública pois é grande o número de meninas/mulheres que largam a escola para cuidar de outros” (respondente 2)

Mesmo que haja ressalvas acerca dos métodos utilizados para a avaliação do índice de aprendizagem dos estudantes da educação básica, ao analisar os dados da *Prova Rio de 2021* pode-se refletir sobre os impactos na educação das crianças e adolescentes da Maré. A prova tem como objetivo avaliar o conhecimento dos estudantes da rede pública de ensino básico da cidade do Rio de Janeiro sobre Língua Portuguesa e Matemática, podendo ser usado como orientação para que professores e gestores avaliem a necessidade de mudanças para melhorias na aprendizagem dos alunos. Os resultados disponíveis referem-se à aplicação da prova em quatro das cinco escolas de Ensino Fundamental regular do Campus Maré I e, em sua maioria, a estudantes dos anos iniciais. Apenas uma das instituições de ensino atingiu a marca suficiente de aprendizagem, enquanto nas demais o conhecimento está indicado como abaixo do básico a ter sido aprendido. Esses dados reafirmam a insuficiência na manutenção da qualidade da educação por parte do poder público, compreendida nos objetivos dos programas supracitados. Dada a importância de se compreender a realidade e os indivíduos em sua totalidade para a reflexão e construção de caminhos para a garantia do direito à educação de qualidade, faz-se relevante apontar que os resultados da Prova Rio, são de 2021, ano em que as redes de ensino ainda sofriam com os atravessamentos da pandemia de Covid-19, um grande agravante no quesito da defasagem na aprendizagem dos estudantes, principalmente dos favelados.

Permeados por violações de direitos, os estudantes das redes pública de ensino da Maré têm sua vida escolar fragilizada pelas demandas cotidianas, os números em si de escolas de ensino básico e médio já denotam o funil educacional produzido no território. Além da insuficiência de vagas em determinados segmentos e da péssima distribuição das unidades de ensino, o ensino médio ainda tem como agravante o fato dos jovens necessitarem se inserir no mercado de trabalho, gerando o abandono da escola, vide a necessidade de um meio de subsistência ou de contribuição com a renda familiar.

Segundo Farage e Santo,

É preciso, mais uma vez, que ações das secretarias de educação mantenham diálogo com os moradores para implementar ações que, de fato, possam atender às demandas da população. Para a implementação de Ensino Médio em horário integral, se faz necessário que o mesmo seja adequado à realidade local e que seja criado um programa de incentivo com bolsas de estudo para garantir a permanência dos estudantes na escola e que, para

10 Aqui utilizamos o termo expulsão no lugar de evasão, pois consideramos que o projeto desenhado pelo poder público, sem diálogo com a realidade local, se caracteriza como uma estratégia de expulsão de crianças e adolescentes pobres e periféricos da educação formal. O termo ‘evasão’ responsabiliza o sujeito que ‘evade’ e não o poder público responsável pelo mecanismo de não acesso.

11 Nas escolas municipais da Maré as aulas tem início às 8h e terminam às 15h, o que dificulta que responsáveis, no meio da tarde, possam buscar as crianças na escola.

possibilitar que alunos de várias favelas frequentemente, seja considerada uma localidade em que o fluxo entre as favelas seja possível. (Farage e Santo, 2023, p. 66-67)

É assertivo quando as autoras discorrem que a evasão está diretamente ligada a políticas públicas que não dialogam com a realidade da população, não atendem as necessidades dos alunos e interpretam a educação nas favelas de forma superficial e estereotipada, produzindo mais segregação para os moradores e o território que se encontra em um cenário tão desigual. O Estado se apresenta na Maré através de intervenções violentas de segurança pública em conflitos com o poder armado. Por diversas vezes a violência é colocada como prioridade e tem como consequência o fechamento dos equipamentos públicos, e, por conseguinte, das escolas. Nesse contexto, a Maré resiste e luta pelos seus direitos, apresenta bravas conquistas no que diz respeito a ampliação e garantia da educação. Porém, com a pandemia, a situação de violações dos direitos de seus moradores se aprofundou, gerando a necessidade de mais uma vez resgatar os caminhos traçados nas conquistas protagonizadas por moradores e organizações sociais locais ao longo dos anos, como a ampliação do número de escolas, a conquista da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 635/2020, que instituiu regras para as ações policiais nas favelas cariocas no período da pandemia e resultou em diminuição das operações policiais e das chacinas nas favelas, entre tantas outras conquistas.

É nesse contexto que a pandemia agrava a situação já precária da educação, o que demanda um conjunto de pesquisas para desvelar o que o poder público quer invisibilizar. Foram realizadas pesquisas com o intuito de entender os desafios da comunidade escolar nos 20 meses de 2020 e 2021, onde as atividades escolares foram impactadas por diversas conturbações, como suspensão das aulas presenciais, emprego de ensino remoto ou híbrido e reabertura das escolas. Sendo assim, a partir do levantamento feito pela campanha “Maré diz NÃO ao coronavírus” e da pesquisa “Educação de meninas e COVID-19 no conjunto de Favelas da Maré”, realizadas pela Redes da Maré em parceria com o Fundo Malala em 2020, foi possível identificar os reais embates que os estudantes estavam a passar. O público alvo foram os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo seus familiares e professores. Com isso, foram reunidas 18 das 50 escolas públicas do conjunto das 16 favelas da Maré e aplicadas entrevistas com os gestores municipais, estaduais, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, além de responsáveis e estudantes de todas as escolas da Maré.

Segundo a pesquisa “Educação de meninas e covid-19 no conjunto de favelas da Maré” (Pavlova, Pinheiro e Martins, 2023), realizada ainda em 2020, que entrevistou 1009 meninas e mulheres estudantes e residentes nas comunidades da Maré, o não acesso à internet foi um dos principais fatores de desmotivação, desistência e não acompanhamento dos conteúdos no período da pandemia em que a educação ficou mediada por tecnologia. A pesquisa revelou que “apenas uma em cada quatro meninas tinha computador em casa, 34,7% tinham internet em suas residências e 61,2% tinham celular com acesso à internet” (Pavlova, Pinheiro e Martins, 2023, p. 36). A pesquisa revelou, ainda, que 74% das entrevistadas afirmaram ter aprendido pouco ou nada no período da pandemia, e que mais da metade ficou desestimulada ao estudo nesse período (*Ibid*, 2023). “No caso da saúde mental, 41% dos estudantes afirmaram ter sido afetados com algum tipo de sofrimento psíquico. A pesquisa mostrou que 38% não acompanharam as atividades remotas. O motivo mais citado foi não ter entendido o que era para ser feito” (*Ibid*, 2023, p. 37).

A pesquisa intitulada “Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: Impactos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”, realizada pela Redes da Maré, revelou que quanto à desmotivação no desempenho escolar 69% dos alunos reconhecem que a pandemia prejudicou seus estudos, 57% afirmaram que a vontade de estudar reduziu consideravelmente e 74% afirmaram ter aprendido pouco ou nada ao longo do período pandêmico. Entre os motivos apontados pelos estudantes com relação à desmotivação, 35% revelam dificuldade em adaptar-se ao ensino remoto, 28% tiveram problemas de aprendizagem, 20% apresentaram dificuldade de se organizar e 18% de

estudar o conteúdo. Ademais, 16% dos estudantes expuseram não compreender o necessário para dar seguimento aos estudos, e outros que relataram dificuldades de viés emocional, como desmotivação, que correspondia a 21%, tristeza e problemas com a própria saúde, que correspondiam a 9%. (Pavlova, Pinheiro e Martins, 2023)

O período pandêmico também apresentou desafios para os profissionais de ensino, os quais precisaram adaptar suas estratégias de ensino e aprendizagem ao novo formato exigido. Dessa forma, ainda utilizando os dados da pesquisa mencionada anteriormente, observou-se que dos 101 profissionais da educação entrevistados, sendo 29% da rede estadual e 71% municipais, ao serem questionados sobre o uso de tecnologias e sobre a saúde mental, 95% responderam que necessitaram de ajuda para conseguir atuar remotamente, 70% relataram a diminuição na vontade de trabalhar na pandemia e 72% relataram o agravamento de problemas na saúde mental e emocional ao longo desse período (Redes da Maré, 2022).

A ausência de uma estrutura de qualidade, capaz de fornecer as condições necessárias tanto para o corpo docente quanto para o discente gerou um déficit educacional que ultrapassa o período pandêmico. Principalmente quando há o recorte socioespacial e evidenciam-se os territórios que sofrem com o aprofundamento da desigualdade, como é o caso do conjunto da Maré. Em 2022 e início de 2023, com a pesquisa “Impactos da pandemia na vida escolar de crianças e adolescentes da Maré”, teve início um trabalho de aprofundamento dos dados, com nova fase de levantamento direto de informações, agora com ênfase no legado negativo que a pandemia deixou para o processo de ensino e aprendizagem, para a saúde, para a inserção na escola, entre outros aspectos, de crianças e adolescentes da Maré. Nessa fase, ainda em curso, o foco dos levantamentos são diretores de escola, professores e familiares de crianças que estavam matriculadas no período da pandemia.

Nessa pesquisa, em que foram inicialmente coletadas informações com 11 professores da rede pública da Maré, através de instrumento próprio, 54,5% dos profissionais avaliaram que o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia foi ruim, e 36,4 avaliaram que péssimo, totalizando um total de 90,9%. Outros 54,5% avaliaram que os alunos não conseguiram acompanhar o ensino remoto. No que se refere aos professores, 63,6% consideraram que os professores acompanharam apenas parcialmente o trabalho remoto, ou seja, a dificuldade do período pandêmico, segundo os participantes, foi generalizada entre docentes e discentes. No que se refere ao apoio do poder público para a realização das atividades, no que se refere a preparo e infraestrutura, 54,5% afirmaram não receber nenhum apoio, enquanto 45,5% relatam ter recebido parcialmente algum tipo de apoio. Um dado unânime foi identificado nas respostas de todos os participantes, já que 100% afirmaram que o período da pandemia e do ensino remoto deixou consequências negativas para os estudantes e os profissionais da educação.

Entre as questões mais preponderantes nas respostas dos professores que participaram da pesquisa, ao abordar os desafios da educação na Maré, figuram: i) a violência; ii) a falta de estrutura das unidades de ensino; e iii) pouca participação das famílias na vida escolar, entre outros. Por outro lado, quando questionados sobre o potencial da educação na Maré, ressaltaram: i) a qualidade dos profissionais; ii) as parcerias realizadas pelas escolas para ampliar as ofertas para os estudantes; iii) diversidade de saberes e experiências; e iv) organização política da comunidade.

Junto aos diretores de unidade de ensino da Maré, está em curso a organização de um fórum para debater a educação no território. Desse espaço de articulação nasceu a proposta de construir um projeto de educação para a Maré apresentando ao poder público do município do Rio de Janeiro e do estado do Rio de Janeiro, as demandas para a educação. Assim, no IV Seminário de Educação da Maré, realizado pela Redes da Maré e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE) da UFF, nos dias 14 e 15 de junho de 2023, foi produzida a Carta da Educação da Maré, com projetos concretos a serem apresentados ao poder público.

Para os responsáveis, o período pandêmico foi dúbio, pois por um lado possibilitou melhor acompanhamento da vida escolar dos filhos e, por outro, revelou-se absolutamente inviável diante do difícil acesso à internet, da falta de equipamentos em casa e da impossibilidade de acompanhar os conteúdos. Em reunião com os responsáveis, foi possível compreender alguns elementos desse processo, que intensificou a defasagem de conteúdo dos estudantes e, em alguns casos, desestimulou o processo de aprendizagem. As mães participantes tinham entre 37 e 47 anos de idade, tendo o nível de escolaridade variável entre o sexto ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. Quando questionadas sobre como foi o processo de aprendizagem na pandemia, todas relataram a dificuldade enfrentada. Uma das mães afirma que a filha é especial e por conta das condições oferecidas, sua filha não aprendeu nada no ensino remoto, uma vez que esta necessita de uma didática e uma atenção específica para compreender o conteúdo. Outra integrante do grupo, afirmou que as aulas ocorriam por telefone, pois as escolas não ofertavam atividades impressas, logo eram enviados vídeos e tarefas pelo celular, além de ressaltar a ausência de professores. Com relação à escala de aprendizagem, as respostas variam de não aprenderam nada a uma aprendizagem relativa. E todos são unânimes em identificar que o ensino remoto não é a melhor forma para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes.

Certamente, como em quase todos os territórios periféricos do Brasil, a Maré só conseguirá mensurar os reais impactos do período pandêmico na vida escolar de crianças e adolescentes com o passar do tempo. Por ora, o que já é identificável, para além da defasagem de conteúdo, do atraso provocado no processo de ensino-aprendizagem e nas repercussões para a saúde mental, é que o poder público, nem na esfera municipal e nem estadual, após o retorno presencial das aulas, não buscou formas de suprir as lacunas geradas e deixadas pelo período pandêmico. A naturalização do período do ensino remoto, como se todos os estudantes tivessem acompanhado, e a absoluta ausência de uma estrutura especial para buscar formas de suprir as lacunas, são mais uma das expressões da reiterada negligência do Estado para com os direitos dos moradores da favela da Maré.

## CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DEBATE.

Os desafios para se pensar e construir uma educação de qualidade em territórios periféricos são grandes. Não apenas por que a política pública de educação é de baixa qualidade, mas essencialmente porque sua baixa qualidade está vinculada à percepção do poder público sobre o território da favela e seus moradores, que em sua maioria é eivado de estereótipos, estigmas e homogeneizações, implicando na construção de políticas públicas de baixa qualidade de forma geral. A contínua e histórica criminalização da pobreza se revela não apenas na forma como a política de segurança pública é estabelecida na favela, mas, também, pela retirada de equipamentos públicos da favela, a precariedade das estruturas públicas e a ausência de profissionais que se disponham a trabalhar em postos de saúde, Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), escolas etc.

O encontro de políticas públicas precárias, ou ausentes e de baixa qualidade com o domínio armado do território por parte dos grupos de venda de drogas no varejo e a intensa presença de armas pelas ruas, propulsiona um ambiente pouco afeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o desafio para efetivação da lei nº 13.935 de 2019, que versa sobre a obrigatoriedade de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, torna-se uma luta urgente e necessária para ser assumida por todos os profissionais e instituições comprometidos com a melhoria das condições de vida e educacionais de moradores de favelas e espaços populares. Como afirma Vale (2001),

“A concretização da escola pública popular democrática exige o repensar da proposta pedagógica da rede municipal de ensino. A reorientação do instrumento básico de organização da escola, o currículo, deve ser discutido e reconstruído sob uma perspectiva ampla, progressista e emancipadora, visando a uma nova qualidade

de ensino. [...] Esse processo de reorganização curricular exige, portanto, uma discussão mais ampla, envolvendo a escola, a comunidade e os especialistas nas áreas do conhecimento” (Vale, 2001, p. 94)

A crítica apontada por Vale (2001), lá no início dos anos 2000, permanece atual. Mesmo passadas duas décadas, o processo de construção das diretrizes de educação do país e dos municípios permanece o mesmo, autoritário, sem diálogo, distante da realidade da população mais pobre, pasteurizado e homogeneizado, como se um país tão grande não guardasse especificidades, pluralidade e diversidade. Assim foram os processos para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma que implantou o Novo Ensino Médio. Criar espaços verdadeiramente democráticos, fora das amarras dos organismos internacionais, permanece sendo um desafio para a construção de uma outra educação básica.

Desnaturalizar as múltiplas violências sofridas pelos moradores de favela, em sua maioria cometidas pelo Estado seja pela ação direta ou pela negligência e omissão, é uma das prerrogativas para a construção de ambientes de ensino que retomem a educação como meio para o processo de elevação da consciência, de acesso a direitos, em especial o direito ao conhecimento. Uma educação, que como afirmava Paulo Freire, ensine a ler palavras e o mundo.

## REFERÊNCIAS

- FARAGE, Eblin; SANTO, Andréia M. O. **Educação Pública no Conjunto de Favelas da Maré: Desafios e Potencialidades**. Mórula, Rio de Janeiro, 2023.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Editora Annablume, 2006.
- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- IANNI, Otávio. **Pensamento Social no Brasil**. São Paulo: Editora EDUSC, 2004.
- PAVLOVA, Adriana, PINHEIRO, Alessandra e MARTINS, Andreia. **Toda menina na escola: pelo direito à educação na Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2023.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (PMRJ). **Prova Rio 2021**. Consulta aos Resultados por Escola. 2021. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZjU0NDczOTAtNWZINC00YzI2LTgwZjMtODAzNjgyMDI1Y2QwliwidCI6IjE1MzVIMWY2LTk3MDYtNGNiNy04ZjIzLTk1YWEzODAzODFiYiJ9>. Acesso em: 23/07/2023.
- REDES DA MARÉ. **Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: Impactos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2022. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/70/pesquisa-covid-19-e-o-acesso-a-educacao-nas-16-favelas-da-mare#:~:text=A%20equipe%20da%20Redes%20da,h%C3%ADbrido%20e%20reabertura%20das%20escolas-h%C3%ADbrido%20e%20reabertura%20das%20escolas>. Acesso em: 15/03/2022
- REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/publicacoes>. Acesso: 20 de agosto de 2021.
- ROMAR, Juliana. **O Complexo da Maré ganhará Campus Educacional com um EDI e seis escolas**. Rio Prefeitura, 2014. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4667850>. Acesso em: 22/07/2023.
- SILVA, Eliana Sousa, AROUCA, Luna. **Maré diz NÃO ao coronavírus – A jornada da Redes da Maré por saúde e direitos em meio à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2021
- SILVA, Eliana Sousa. **O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Serviço Social da PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação.** Unesco, 2022. Disponível em: <[VALLADARES, Licia do Prado. \*\*A invenção da favela – do mito de origem a favela.com.\*\* Rio de Janeiro: FGV, 2005.](https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20interrup%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3ria%20da,vulner%C3%A1veis%20foram%20os%20mais%20atingidos.> Acesso em: 26/06/2022</a></p></div><div data-bbox=)

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

# SERVIÇO SOCIAL E PSICOLOGIA NA LUTA PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935 DE DEZEMBRO DE 2019

Douglas Alves dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO.** A educação deve ser um espaço a ser reconhecido para atuação profissional de assistentes sociais. Espaço de possibilidades na direção do fortalecimento da democracia, da cidadania e da garantia do direito a educação. O presente artigo se propõe a analisar os desafios postos ao Serviço Social na luta pela implementação da Lei 13.935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica. Serão apresentadas considerações sobre a importância e os desafios das entidades profissionais em fortalecer o debate sobre o trabalho profissional de assistentes sociais na Política de Educação. **Palavras-Chave:** Política de Educação; Serviço Social; Educação Básica; Lei 13.935.

**ABSTRACT.** Education must be a recognized space for the professional work of social workers. A space of possibilities aimed at strengthening democracy, citizenship and guaranteeing the right to education. This article aims to analyze the challenges posed to Social Work in the fight for the implementation of Law 13.935 of 2019, which provides for the provision of Psychology and Social Work services in Public Basic Education Networks. Considerations will be given to the importance and challenges facing professional bodies in strengthening the debate on the professional work of Social Workers in Education Policy.

**Keywords:** Education Policy; Social Service; Basic Education; Law 13.935.

## INTRODUÇÃO

Pensar a relação do Serviço Social com a educação tem sido uma tarefa que tem ocupado parte significativa de assistentes sociais, grupos de pesquisa e extensão, equipes e coletivos de profissionais com diferentes inserções no campo educacional.

A inserção do Serviço Social na área da educação encontra um espaço de possibilidades e desafios para o trabalho profissional. A luta pela garantia de acesso à educação constitui-se uma das expressões da questão social, reconhecendo a educação como um direito social.

Uma série de expressões da questão social surgem no cenário escolar, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem: evasão escolar, os vários tipos de violência (física, psicológica, doméstica, sexual), relação escola/família, situação de preconceitos e discriminação no âmbito escolar, trabalho infantil, dentre outras situações.

Nas últimas décadas, ocorre à expansão na inserção de assistentes sociais na Política de Educação. Amplia-se a reflexão sobre a educação e a atuação profissional nos espaços sócio-ocupacionais que compõem essa política.

A aprovação da Lei 13.935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, ocorre alguns meses antes de ser decretada a pandemia de SARS-CoV-2 (coronavírus).

O presente texto faz parte da pesquisa de doutorado em andamento sobre o trabalho de assistentes sociais na Política de Educação durante a pandemia de coronavírus.

As profundas mudanças na conjuntura da sociedade, as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas e as novas demandas inerentes ao cotidiano escolar, trazem desafios para o trabalho profissional de assistentes sociais e psicólogos(os) na Política de Educação.

A fundamentação teórica da pesquisa se dará através de pesquisa bibliográfica em livros, revistas, sítios eletrônicos e documentos sobre o tema do Serviço Social na Educação. As reflexões e apontamentos estão baseados no *Código de Ética Profissional* de 1993, na Lei de Regulamentação

<sup>1</sup> Doutorando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP - Brasil. Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social. Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente Social formado pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - SP - Brasil. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nos documentos sobre a atuação de assistentes sociais na Política de Educação lançadas nos últimos anos pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS: *Serviço Social na Educação (2001)*; *Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2013)*; *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 (2021)*.

O desafio do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Federal de Psicologia (CFP), dos respectivos conselhos regionais (CRESS e CRP) e associações profissionais é fortalecer o debate e implementação da lei junto aos gestores municipais e estaduais.

O trabalho profissional de assistente sociais na Política de Educação envolve a luta pela construção, materialização, consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de outra sociabilidade.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O que podemos observar no desenvolvimento da educação no Brasil é a ênfase no sistema dual de ensino, que separa a sociedade em dois tipos de componentes: os de estratos médios e altos, e os de estratos populares.

Durante séculos, persistia o panorama de analfabetismo e de ensino precário. A educação estava à deriva (Aranha, 1996). No período do Brasil colônia, aumenta o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta.

Segundo Niskier (1996), no início do século XIX a educação no Brasil se encontrava em situação deplorável, as aulas de primeiras letras eram de fraca estrutura e de medíocres resultados.

Na Primeira República ou República Velha (1889 -1930), o modelo educacional entrou em crise juntamente com outros setores como: político, cultural e econômico, que levaram para a Revolução de 1930. Segundo Aranha (1996), no período da Primeira República, persistem o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental.

O primeiro período da Era Vargas (1937-1945) foi marcado por reestruturação na área da educação, o ministro Gustavo Capanema empreende reformas no ensino através de decretos que foram denominados Leis Orgânicas do Ensino que entre outros norteava o ensino industrial, o ensino secundário e comercial.<sup>2</sup>

Os ciclos de mudanças no início do século XX (com base econômica em novos modelos industriais), desde os anos 20 e 30, buscaram formar um tipo de trabalhador sintonizado às novas exigências do processo de industrialização nos principais centros urbanos do país e amparado em propostas de reforma estrutural da educação em âmbito nacional (Almeida, 2000, p. 64). Instituições formadoras e qualificadoras de mão-de-obra especializada como o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), estavam voltadas para responder às demandas do ciclo de industrialização.

O desenvolvimento da educação no Brasil continuava separando a formação escolar das classes sociais: as classes média e alta, sempre buscavam fazer opção pelas melhores escolas e formação superior, e as classes subalternas, que optavam pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Essa separação é uma marca que persiste em nossa história.

Com a inserção do ideário neoliberal nas políticas públicas brasileiras, os documentos internacionais passam a servir como cartilhas impostas a serem seguidas, conforme aponta Libâneo (2012, p. 6, *apud* Martins, 2015) “[...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural,

2 Na década de 40, diante das necessidades de expansão industrial a solução nacional foi a criação de dois tipos ensino profissional. A criação em 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Foi à chance que a população de baixa renda teve para se profissionalizar. Nessas instituições os alunos eram pagos para aprender.

numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”.

Este processo histórico na educação brasileira, inevitavelmente, fez do sistema educacional um sistema de discriminação social.

## ALÉM DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, nas formas de reprodução do ser social. Sua função social é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias em disputa na sociedade capitalista.

Compreender a trajetória da política educacional requer observar “a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira” (Almeida *apud* CFESS, 2013, p.19-20).

Para Martins (2012)

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

A educação também se constitui enquanto espaço de lutas e mobilizações sociais, visto a sua capacidade de transformação. Segundo Mészáros:

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

De acordo com Almeida (2011) a educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A educação se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução deste sistema.

No desenvolvimento da educação no Brasil, o acesso a escolarização era privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada por práticas educacionais excludentes e reprodutoras da ordem social.

O Brasil experimentou ciclos desiguais de expansão para a consolidação de uma escola pública. O direito a educação

[...] foi construído quase que às avessas, como é típico de uma formação social cuja burguesia, elitista e autocrática. O acesso à educação escolarizada de forma universal nunca se configurou num efetivo exercício de cidadania entre os brasileiros, ao contrário, mas como pauta de uma agenda política com enormes custos sociais e determinada pela inserção no mundo do trabalho (Almeida, 2020, p.176).

O acesso à educação “acaba sendo aquela cadeia que falta para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua liberação depende da sua consciência crítica, e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista” (Fernandes, 1991, p.41).

O debate sobre a educação é de grande relevância para a sociedade em seus múltiplos aspectos, seja na qualidade do ensino, na qualificação dos profissionais ou nos métodos de aprendizagem. Na contemporaneidade, o direito ao acesso à educação e permanência de alunos/as têm feito parte dos temas que permeiam a Política Nacional de Educação.

Não se pode separar o conhecimento da transformação do mundo, da transformação da pessoa e da sociedade. A Educação acabou sendo posta em uma posição “que nos permite falar que ela é o requisito para todas as outras revoluções e reformas sociais dentro da ordem e contra a ordem existente” (Fernandes, 1991, p.43).

A Política de Educação é um espaço de possibilidades e desafios para o trabalho profissional de assistentes sociais na luta pela transformação social e pela emancipação humana.

Uma educação realmente libertadora “possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (Freire, 1974, p. 20).

## A LUTA PELO RECONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para Almeida (2007), a inserção do Serviço Social área da Educação se deu há um tempo, ainda quando agia como controle social sobre a família proletária, no processo de educação e socialização da classe trabalhadora na época de Vargas.

Uma das características da Política de Educação Brasileira é a de não ter garantido a educação como um direito social efetivo, sua trajetória sempre esteve marcada pela exclusão.

A relação do Serviço Social com a Política de Educação, faz parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessária para a reprodução do capital (CFESS-CRESS, 2013).

Nas últimas décadas podemos considerar o adensamento da discussão e das experiências sobre o Serviço Social na Política de Educação no Brasil, esse movimento, vem criando espaços de discussões e articulações em vários municípios e Estados do Brasil.

Desde o Início do século XXI, se intensificaram as discussões sobre o trabalho de assistentes sociais na educação e a ampliação de ações do conjunto da categoria. Como exemplo, o Parecer Jurídico 23/2000 se propôs a discutir a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio, o parecer define a pertinência da inserção do Serviço Social na educação a partir das atribuições profissionais, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993 e das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e sua regulamentação nas instâncias de poder municipal e estadual (CFESS-CRESS, 2013).

O Conjunto CFESS-CRESS colocou no debate o Serviço Social na Educação na agenda de lutas a partir de 2000. A discussão do tema ocorreu nos grupos de trabalho Serviço Social na Educação com representantes da categoria profissional de todas as regiões do Brasil.

No ano de 2012, o conjunto CFESS-CRESS proporcionou a articulação, mobilização e participação nos debates estaduais e regionais a partir do documento *Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação*, as atividades eram preparatórias para o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, em Maceió. Após o seminário, é apresentado o documento *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (CFESS-CRESS, 2013). O documento foi estruturado de maneira a orientar a atuação profissional, suas das competências e atribuições nessa política.

A organização coletiva e o fortalecimento do debate do Serviço Social e da Psicologia na educação são frutos de uma luta histórica e da articulação dessas categorias profissionais.

Nessa direção

É fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as (os) profissionais de serviço social e de psicologia podem realizar o nesse espaço ocupacional, a partir da direção presente no projeto ético-político profissional, qual seja, o exercício de sua autonomia profissional com competência crítica, propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para emancipação humana (Conselho Federal de Psicologia; Conselho Federal de Serviço Social, 2021, p. 17-18).

A atuação de psicólogas(os) e de assistentes sociais estão alicerçadas nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, preconizado entre outros, na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988 (CFP/CFESS, 2021, p. 16).

A luta histórica do Serviço Social para inserção profissional teve em 2019, alguns meses antes de ser decretada a pandemia de SARS-CoV-2 (coronavírus), uma vitória que precisa ser engrandecida.

Após quase duas décadas em tramitação entre arquivamentos e desarquivamentos, dezenas de emendas e desacordos, o Projeto de Lei 3688, de 2000 (sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola) é aprovado em 12 de setembro de 2019.<sup>3</sup>

Em 11 de Dezembro de 2019 é sancionada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de Serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica.

Em seu primeiro artigo, a referida Lei normatiza que:

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).

Em 2020 conquistamos a inclusão da Lei nº 13.935, de 2019, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, Lei nº 14.113, de 2020,<sup>4</sup> que passa ser sua principal fonte de custeio. Com a aprovação da referida lei, as(os) assistentes sociais e psicólogas(os) ficam autorizados a receber seus proventos como os demais profissionais da Educação. Porém, em dezembro de 2021, a partir da Lei nº 14.276/2021,<sup>5</sup> os profissionais são incluídos no percentual destinado ao pagamento dos prestadores de serviços.

De acordo com a Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021,

Art. 26-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação referidos no inciso II do § 1º do art. 26 desta Lei, os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos, nos termos da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, observado o disposto no caput do art. 27 desta Lei (Brasil, 2021).

Apesar dessa manobra no deslocamento da fonte de custeio, permanecemos no Fundeb.

Em 2021 é publicado o documento *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019*.<sup>6</sup> O documento contém os subsídios para a regulamentação da lei e descreve as atribuições do psicólogo Escolar e Educacional e atribuições de assistentes sociais nas Redes Públicas de Educação Básica, considerando os marcos legais e documentos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

O documento é um conjunto de orientações e referências, que não pretende ser um manual determinista, e sim um caminho de diálogo e uma possibilidade de oferta de subsídios para a construção de ações consistentes e qualificadas para implantação da referida lei (CFP/CFESS, 2021). Também apresenta Minuta de Projeto de Lei cuja finalidade é subsidiar os Poderes Executivos Estaduais, Distrital e Municipais para a regulamentação da lei 13.935/2019.

3 No dia 09 de outubro de 2019, o Projeto de Lei nº 3688/2000 foi vetado pela Presidência da República, haja vista a posição do Poder Executivo contra a proposição. Apesar disso, em 27 de novembro de 2019 o Veto nº 37/2019 foi rejeitado pelo Congresso Nacional (CFP/CFESS, 2021, p. 17).

4 Lei Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em ago.2023. A lei 14.113 de 2020, foi regulamentada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.

5 Lei Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm). Acesso em Ago.2023.

6 O documento é fruto do empenho conjunto entre o Conselho Federal de Psicologia - CFP e o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS e as entidades parceiras. As entidades constituídas pelo CFESS e os 27 (vinte e sete) Conselhos Regionais de Serviço Social - CRESS, em parceria com Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e pelo Sistema Conselhos de Psicologia, composto pelo CFP e os 24 (vinte e quatro) Conselhos Regionais de Psicologia - CRPs, em colaboração com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP e a Federação Nacional de Psicólogos - FENAPSI, apresentam o resultado de um esforço articulado junto ao Legislativo, que culminou na aprovação da Lei nº 13.935, de 2019.

Ao longo de 2021, os representantes das categorias profissionais de Serviço Social e Psicologia participaram em audiências públicas com legislativos estaduais e municipais em todo o país, realizaram lives sobre o tema, participaram de entrevistas para canais na web, além de articulações com outros sujeitos políticos, como organizações sindicais e entidades representativas de gestores municipais e estaduais de educação. Em 2022, a Coordenação Nacional de Implantação da Lei nº 13.935/2019 seguiu na luta monitorando, debatendo, mobilizando e assessorando a execução dessa legislação.

O trabalho de assistentes sociais, compondo equipes multiprofissionais possibilitará um atendimento integral ao corpo técnico e aos discentes no processo ensino-aprendizagem em sua complexidade, que exige cada vez mais atenção em uma perspectiva totalizante (CFP/CFESS, 2021, p.37).

Dentre outras atribuições, a inserção de assistentes sociais nas redes de educação básica possibilita:

Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;  
[...]

Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;  
[...]

Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes (CFP/CFESS, 2021 p.37-38).

A mobilização pela efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019 em todo o território nacional segue intensa, bem como a luta por mais financiamento para a Educação Pública.

## DESAFIOS PARA O SERVIÇO SOCIAL E PSICOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019

O Serviço Social tem na educação um campo de atuação promissor e estratégico, pois é possível refletir a natureza política e profissional da função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais por meio das políticas sociais (Almeida *apud* Piana, 2009, p.196).

A educação básica de qualidade é um direito de crianças e adolescentes. A presença de profissionais do Serviço Social e da Psicologia na educação pode contribuir para a efetivação de direitos e das políticas públicas essenciais às crianças em idade escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Pessoa com Deficiência são alguns exemplos de políticas públicas que contribuem na luta pela garantia do acesso e permanência no ambiente escolar.

Desde a aprovação da lei 13.935, de 2019, muitas ações estratégicas foram realizadas pela Coordenação Nacional, no âmbito Federal, entre elas: reuniões das entidades CFP/CFESS com Ministério da Educação – MEC; Casa civil da Presidência da República; Frente Nacional de Prefeitos; Conselho de Secretários da Educação – Consed; Núcleo de Educação do Congresso Nacional; articulação com o FUNDEB; foram realizadas Oficinas de multiplicadores e lives das entidades CRP e CFESS.

A organização e unidade nas regionais dos conselhos profissionais deve garantir a implementação da Lei nº 13.935, de 2019 em todos os Estados e Municípios brasileiros. A participação de todas as entidades é essencial para que essa luta seja bem-sucedida.

Na atual conjuntura, nosso desafio está na necessidade de criação de cargos destinados a psicólogas(os) e assistentes sociais para efetivo cumprimento da lei federal em nível regional. Assim, Estados e Municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo.

É importante destacar que não temos a intenção de substituir ações de cunho pedagógico. A integração de assistentes sociais e psicólogas(os) nas equipes escolares é importante e necessária.

O trabalho de assistentes sociais na educação deve desenvolver ações em consonância com o projeto ético-político da profissão, para proporcionar condições de acesso a direitos para os usuários dessa política pública, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária (Santos, *et al*, 2015, p. 99).

Portanto, inteirar-se dos movimentos sociais que lutam pela educação pública de qualidade e para todos, como um direito social, é essencial para que possamos fortalecer a dimensão política da nossa atuação profissional (Martins, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, é também, uma área estratégica de atuação do Estado.

A Política de Educação, é um espaço contraditório de lutas de classes, um lugar embate entre os poderes diversos que se legitimam historicamente. A Política de Educação, sempre esteve tensionada pela disputa de diferentes projetos societários (Martins, 2007).

Se a Educação possui um caráter reprodutor das relações sociais capitalistas, ela também poderá servir como instrumento da classe trabalhadora, num processo contra hegemônico.

A conjuntura contemporânea é totalmente adversa ao nosso projeto ético-político profissional. Convivemos com o acirramento das expressões da questão social, que chegam à “barbárie social” e a “banalização do humano” (Iamamoto, 2007, p. 125, grifo nosso).

Guiadas pelo ideário neoliberal, as políticas sociais no Brasil se contrapõem a universalização dos direitos sociais, sendo cada vez mais, seletivas, focalistas, excludentes, longe de atender as reais demandas sociais da classe trabalhadora (Martins, 2015, p. 08).

Um pouco antes de ser decretado estado de pandemia de SARS-CoV-2 (coronavírus), tivemos uma conquista importante com a aprovação da Lei 13.935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica. As categorias profissionais tiveram que fortalecer a organização na luta pela implementação da lei nesse período atípico.

Na atualidade, as/os assistentes sociais devem recriar seu trabalho profissional, sua dimensão educativa, que incide no trabalho com as classes subalternas nas suas maneiras de ver, viver e sentir a vida, fortalecendo a dimensão coletiva das lutas sociais (Iamamoto, 2021).

A inserção dos profissionais de Serviço Social no campo educacional vem para “fortalecer e garantir uma educação, pautado nos princípios do seu projeto ético-político, buscando criar e propor estratégias de enfrentamento e resistência para uma luta permanente do humano em sua totalidade” (Piana, *et. al*, 2015 p. 78).

O desafio profissional está em encontrar novas estratégias de ação que deem conta da complexidade da vida em sociedade. É uma construção que é coletiva, sujeitas a tensões e conflitos nas relações sociais na sociedade capitalista contemporânea.

Outro desafio está na necessidade de criação de cargos destinados a psicólogas(os) e assistentes sociais para efetivo cumprimento da lei federal em nível regional. Assim, Estados e Municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo. Nesse aspecto, a participação dos Conselhos Regionais de Serviço Social e Psicologia são fundamentais na articulação e discussões para a implementação da lei 13.935/2019.

É preciso compreender que a luta não é pelo espaço escolar, mas pelo campo da educação como via de formação de sujeitos sociais e de efetivação de direitos. Educação é direito social.

A Política de Educação é um espaço de possibilidades e desafios numa perspectiva crítica. O trabalho de assistentes sociais se faz participante na transformação social e na luta pela emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. de. Educação pública e serviço social. In: **Rev Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 63, 2000, p. 62-75.
- ALMEIDA, N. L. T. de. **O serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. [Rio de Janeiro], 2007. Disponível em: [https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf). Acesso em: Ago. 2023.
- ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. de. A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais. In: Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.662/1993** - Regulamenta a profissão de Assistente Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.935/2019** - 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.113, 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021** - Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021** - Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2021/lei/L14276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/lei/L14276.htm). Acesso em: Ago. 2023.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. 1993.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**, série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2013.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogos(os) e assistentes sociais 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, 2021.
- FERNANDES, F. Depoimento. In: **Memória Viva da Educação Brasileira** - Volume 1: Florestan Fernandes. Brasília, INEP, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de Capital Fetice: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- IAMAMOTO, M. V. **Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora**. In: Diálogos do cotidiano. Reflexões sobre o trabalho profissional. Caderno 1. CFESS, 2021.
- MARTINS, E.B.C. **Educação e Serviço Social: Elo para construção da cidadania**. 2007. 267f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2007.

MARTINS, E.B.C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira 500 anos de História: 1500 – 2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

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

PIANA, Maria Cristina; SPAGNOL, C. A; PARREIRA, L. A; FACHINA, Andreza Mendes. Serviço Social e Educação: Reflexões preliminares para uma atuação interdisciplinar. *In*; **IV Fórum Serviço Social na Educação: política de educação e o mundo do trabalho “movimentos e resistências”** [recurso eletrônico] / IV Fórum Serviço Social na Educação, 6-8 de outubro, 2015, Franca, São Paulo, Brasil ; Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares e Ney Luiz Teixeira de Almeida (Organizadores). – Franca : UNESP- FCHS, 2015.

SANTOS, D.A ; SILVA, D.F; SÁ, M.A; ALMEIDA, N.C. Serviço Social na Política de Educação no Município de Diadema. *In*: **IV Fórum Serviço Social na Educação: política de educação e o mundo do trabalho “movimentos e resistências”** [recurso eletrônico] / IV Fórum Serviço Social na Educação, 6-8 de outubro, 2015, Franca, São Paulo, Brasil ; Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares e Ney Luiz Teixeira de Almeida (Organizadores). – Franca : UNESP- FCHS, 2015.

# TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO NÚCLEO SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.

Deusolita Silva<sup>1</sup>

Adriana da Silva Monteiro Oliveira<sup>2</sup>

Carla Carolina de Jesus Souza<sup>3</sup>

Jessica Silva<sup>4</sup>

Ana Piaj<sup>5</sup>.

**RESUMO.** O objetivo deste artigo é apresentar a proposta de atuação interdisciplinar da equipe do Núcleo Social da Secretaria de Educação de Diadema/SP. O Núcleo Social é um serviço interdisciplinar composto atualmente por quatro assistentes sociais (uma na função de coordenação), uma pedagoga (na função de assistente de coordenação), quatro psicólogos, duas fonoaudiólogas, três psicopedagogas, dois agentes administrativos, três estagiárias de serviço social, duas estagiárias de psicologia. A inserção destes profissionais na Educação Básica, propõe o desafio da realização de um trabalho planejado, integrado e articulado com as demais pastas da Secretaria de Educação e as demais secretarias da municipalidade, no horizonte de um atendimento integral envolvendo toda a comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem em toda sua complexidade e transversalidade. O processo de implementação de um trabalho interdisciplinar é contínuo e exige de todos os envolvidos reflexões sobre as práticas individuais e coletivas para a construção de uma práxis que atenda os objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, educação, desafios, proteção integral

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to present the proposal for interdisciplinary action by the team of the Social Nucleus of the Department of Education of Diadema/SP. The Social Nucleus is an interdisciplinary service currently composed of four social workers (one in the coordination role), one pedagogue (in the role of coordination assistant), four psychologists, two speech therapists, three educational psychologists, two administrative agents, three social service interns and two psychology interns. The insertion of these professionals in basic education poses the challenge of carrying out a planned work, integrated and articulated with the other departments of the Department of Education and the other departments of the municipality, in the horizon of a comprehensive service involving the entire school community in the teaching-learning process in all its complexity and transversality. The process of implementing an interdisciplinary work is continuous and requires everyone involved to reflect on individual and collective practices in order to build a praxis that meets the proposed objectives.

**Keywords:** Interdisciplinarity, education, challenges, integral protection.

## INTRODUÇÃO

### NÚCLEO SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA

Diadema foi distrito de São Bernardo do Campo até a sua emancipação, no final da década de 1950. Em 18 de fevereiro de 1959, adquiriu autonomia político-administrativa, mas ainda considerada

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

2 Pedagoga graduada pela Faculdade Anchieta e Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Especialista em Alfabetização pela UNICID - Universidade da Cidade de São Paulo, especialista em Educação Inclusiva - FCE e especialista em Neurociência na Educação pela Universidade Anhanguera Uniderp. Assistente de Coordenação do Núcleo Social da Secretaria de Educação na Prefeitura Municipal de Diadema e professora da Rede Municipal. E-mail: [adriana.oliveira@diadema.sp.gov.br](mailto:adriana.oliveira@diadema.sp.gov.br)

3 Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Foi residente no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde de São Bernardo do Campo - SMS-SBC. Pós-graduanda em Psicologia Fenomenológica e Existencial pelo Núcleo de Clínica Ampliada Fenomenológica Existencial - NUCAFE. Psicóloga da Secretaria de Educação na Prefeitura Municipal de Diadema - SP. E-mail: [carla.souza@diadema.sp.gov.br](mailto:carla.souza@diadema.sp.gov.br)

4 Psicóloga graduada pela Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Especialista em saúde mental - FCMSCSP, pós-graduanda em Psicologia Clínica - PUC-RS. Psicóloga da Secretaria de Educação na Prefeitura Municipal de Diadema e Psicóloga Clínica em consultório - Diadema-SP. E-mail: [jessica.dasilva@diadema.sp.gov.br](mailto:jessica.dasilva@diadema.sp.gov.br)

5 Estudante do curso de Serviço Social da Universidade Católica de São Paulo - PUCSP e estagiário na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação. E-mail: [anasimoespiaj@hotmail.com](mailto:anasimoespiaj@hotmail.com)

“cidade-dormitório”. Esse quadro foi alterado quando Diadema passou a abrigar em seu território indústrias de médio e grande porte.

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

Hoje, com autonomia político-administrativa, Diadema compõe, com os demais municípios da região, o Grande ABCDMRR<sup>6</sup>. Ocupa área de 30,8 km<sup>2</sup> e sua população estimada é de 393.237 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2023), com densidade demográfica (habitantes/km<sup>2</sup>) de 12.795,69, o que lhe confere uma das maiores densidades demográficas do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,757.

O Núcleo Social é um serviço interdisciplinar composto atualmente por quatro assistentes sociais (uma na função de coordenação), uma pedagoga (na função de assistente de coordenação), quatro psicólogos, duas fonoaudiólogas, três psicopedagogas, dois agentes administrativos, três estagiárias de serviço social, duas estagiárias de psicologia.

No organograma da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, o Núcleo Social está inserido na Diretoria Técnica, no Setor do Sistema de Ensino. Devido seus eixos de trabalho, transversaliza sua atuação com o Setor de Formação.

“O currículo da rede municipal de educação de Diadema é a sistematização de movimentos de reflexão coletiva sobre o percurso que pretendemos construir na escola, rumo ao direito ao desenvolvimento integral dos estudantes, que são sujeitos que intervêm na realidade do território. Contempla a identidade da educação do município, o processo que culminou na Priorização Curricular (Diadema, 2021), considerando também a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema (2019). Ambos os documentos estão alinhados ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Além disso, reafirma a centralidade do Projeto Político-Pedagógico-Participativo, e as Concepções da Rede Municipal de Educação de Diadema (Diadema, 2022), ressaltando os princípios de educação popular e democrática, que fazem parte da história da educação de Diadema e são tão urgentes no contexto atual”. (Sanches, 2022, in Currículo 2022)

A rede municipal de Diadema é composta por 60 escolas de Educação Básica e um Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS), contando com os segmentos: de educação infantil integral (zero a três anos de idade) e parcial (quatro e cinco anos de idade), ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano do ciclo), Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (anos iniciais - 1º ao 5º ano e anos finais - 6º ao 9º ano) e Educação Especial Exclusiva com aproximadamente 30.366 estudantes.

**Tabela 1** - Estudantes matriculados no Sistema de Ensino 2023

| <b>ATENDIMENTO GERAL - 31/05/2023</b>          |               |
|--|---------------|
| Ensino Infantil - 0 a 3 anos                   | 8.371         |
| Ensino Infantil - 4 e 5 anos                   | 8.196         |
| Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano)          | 11.669        |
| Ensino de Jovens e Adultos (1º Sem.)           | 2.115         |
| Ensino Especial Exclusivo - EEE (OLGA BENÁRIO) | 15            |
| <b>Total</b>                                   | <b>30.366</b> |

Fonte: Sistema de Ensino da Secretaria municipal de Diadema, 2023.

Nosso objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional a partir dos eixos: Formativo, Interventivo e Articulação com a Rede de Serviço sempre a partir de uma perspectiva institucional, envolvendo toda a comunidade escolar em articulação com o território.

São princípios norteadores do Núcleo Social:

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

- ❖ Compromisso social, direitos humanos e respeito à diversidade.
- ❖ Respeito à singularidade, inclusive no que concerne aos processos de aprendizagem.
- ❖ Superação da queixa individual.
- ❖ Enfrentamento dos processos de medicalização (patologização) da vida.
- ❖ Valorização do professor como principal agente dos processos educacionais.
- ❖ Escola como instituição de produção e reprodução de relações sociais.
- ❖ Educação crítica na perspectiva da emancipação humana.
- ❖ Parcerias e articulação com a rede de serviços da rede intersetorial.

O **eixo interventivo** é desenvolvido junto com os profissionais da escola, após discussão da queixa escolar, que possui caráter variável, a depender do território, tamanho da escola e perfil da comunidade escolar, e pode envolver ações da escola e/ou do Núcleo Social, como, por exemplo: intervenções junto aos estudantes, pais ou responsáveis, busca ativa e/ou visita domiciliar, reuniões periódicas entre técnico do Núcleo Social com: gestão escolar, coordenador pedagógico, supervisão de ensino e professor.

O **eixo formativo** diz respeito à proposição e à participação em atividades de formação destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes referentes às áreas de atuação da Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia e/ou do Serviço Social. Os temas podem ser definidos em conjunto com a comunidade escolar. Geralmente esse eixo é o desdobramento do eixo interventivo ou avaliação da equipe do Núcleo Social ou até mesmo das chefias dos segmentos de ensino.

O **eixo de articulação com a Rede de Serviço e Participação nos espaços de Controle Social** se faz necessário mediante o reconhecimento da incompletude institucional e a necessária articulação e transversalidade para o trabalho, nessa direção apontam alguns teóricos, a proteção social não se encerra em uma política social, mas sim, pela complementariedade entre políticas e a articulação de serviços sociais públicos instalados nos territórios da vida cotidiana.

Na lógica dos três eixos de trabalho, partimos da queixa individualizada para uma reflexão das demandas coletivas, a partir de ações que geralmente permeiam os eixos que destacamos como frentes de trabalho.

As intervenções profissionais passam pela transversalidade dos eixos, dada à complexidade da demanda e da realidade social, requisitando da equipe a devida atenção na garantia do direito à educação a partir de um trabalho articulado.

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

## DESENVOLVIMENTO

A proposta de trabalho do Núcleo Social é de uma organização em equipe interdisciplinar onde buscamos um espaço de trocas e interação entre os saberes e práticas profissionais. O diálogo aliado à contribuição teórica de cada elemento da equipe é utilizado como ferramenta para compreensão das situações problemas apresentados pelas equipes escolares, e para o planejamento de ações que busquem o enfrentamento das expressões da questão social presentes no cotidiano escolar, superando a queixa individualizada.

Como metodologia, optamos por trabalhar por eixos a partir de Programas e Projetos, primando pelo trabalho preventivo e considerando o número de escolas e a quantidade de estudantes. Os

profissionais são organizados em duas equipes, consideramos para essa divisão a garantia de todas as categorias profissionais nas equipes, modalidade de ensino e quantidade de trabalhadores.

No enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar, outros desafios se fizeram presentes, como o aumento dos casos de violência doméstica familiar envolvendo os estudantes após retorno das aulas presenciais no pós pandemia da SARS-COV 2. Diadema no conjunto das setes cidades do grande ABCDMRR, pelas vulnerabilidades estruturais do município, foi o último a retomar com as aulas 100% presenciais, o que acreditamos que a falta do convívio social presencial, somou-se às violações de direitos potencializadas pela grave crise econômica e insegurança alimentar no país, agravou a desproteção dos estudantes.

Sendo a escola um dos principais lugares de convivência, observou-se também o aumento no número de queixas relacionadas aos comportamentos dos estudantes, agressividade das famílias em relação à escola, dificuldade de retomar a rotina e de manter a frequência escolar regular; situações essas, que convocaram a Secretaria Municipal de Educação a atuar frente a estas demandas. Mesmo com a construção participativa das diretrizes de recomposição das aprendizagens e do Projeto Político Pedagógico Participativo das escolas, a realidade mostrou-se desafiadora à comunidade escolar.

Como resposta as demandas, a equipe do Núcleo Social foi ampliada e lançado em novembro de 2021 o Programa Escola que Protege, que tem por objetivo promover e defender os direitos da criança e do adolescente atuando no enfrentamento e prevenção de todas as formas de violência no ambiente escolar, no combate à cultura da violência e discursos de ódio, articulado com as Secretarias de Assistência Social, Saúde e Segurança Cidadã.

As ações são desenvolvidas a partir do acompanhamento sistemático de todas as situações de violação do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente que se deflagram no ambiente escolar e propõe a promoção de ações que visam o fortalecimento da cultura de paz nas escolas e nos territórios, em consonância com o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), articulado com o Sistema de Garantia de Direitos.

As situações problemas deflagradas dentro do contexto escolar, quando compreendidas em sua complexidade, extrapolam as dimensões pedagógica e individual, desvelando os componentes históricos e sociais contidos no âmbito da educação (Oliveira, 2015). A instituição escolar está inserida na sociedade de classes e, desse modo, sofre as influências das desigualdades e contradições concernentes a este sistema (Patto, 2022). Não se atentar ao contexto ao qual a escola está incluída é ignorar o efeito que a sociedade produz na instituição.

O movimento dialético entre sociedade-escola, implica em reverberações de múltiplos sentidos pois, ao passo que a escola sofre as influências do contexto e pode reiterá-lo, reproduzindo ideologias, também possui o potencial transformador de romper com a conformidade frente a um sistema excludente e desigual (Patto, 2022).

Conforme Patto (2022) ao estudar a escolarização de crianças de segmentos pobres da sociedade, elucidou, através de uma análise crítica e contextualizada do fenômeno que, o fracasso escolar dessas crianças é socialmente produzido e que a nomeação desse fracasso como “dificuldade de aprendizagem” encobre desigualdades e individualiza uma questão que é antes de tudo social

A identificação das causas de supostas dificuldades de aprendizagem da maioria do alunado das escolas públicas fundamentais brasileiras [leia-se fracasso da política educacional e da rede escolar submetida aos seus ditames] é atribuição de especialistas formados para ignorar o que se passa no “chão da escola” e a se limitarem a fazer diagnósticos – ou seja, a procurar distúrbios e incapacidades individuais físicas e sensoriais, intelectuais e neurológicas, emocionais e de ajustamento, como “hiperatividade”, “distúrbios de atenção”, “deficiências mentais”, “dificuldades psicomotoras”, “desinteresse” e “delinquência” nos alunos rotulados como “fracos”, “especiais” ou “incapazes” nas escolas (Patto, 2022, p. 663).

Desse modo, as dificuldades de efetivação do direito à Educação a partir do acesso, permanência, regresso e sucesso escolar, acompanham o movimento da sociedade de acirramento das questões sociais e, as consequências destas problemáticas, afetam todos os integrantes da comunidade escolar.

Tendo em vista este cenário complexo de desafios postos à educação, a resposta a estas problemáticas não pode se limitar a ações individualizantes, medicalizantes e descontextualizadas, sendo necessário para fazer frente a estas questões, a construção de estratégias coletivas e politicamente implicadas com uma proposta freiriana que valoriza a singularidade com uma concepção de educação em que a escola seja concebida como espaço democrático que favoreça a formação dos estudantes como cidadãos, que os reconheça em suas especificidades, mas sem ignorar os atravessamentos sociais e históricos que os determinam.

Outra questão observada pela equipe, é o equívoco da falsa dicotomia entre “coletivo versus individual”, como se o primeiro se tratasse de uma ação eminentemente progressista e o outro algo do campo do conservadorismo (Moreira, 2013). A compreensão do indivíduo como singular, mas nunca como apartado da coletividade, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Neste sentido, o trabalho interdisciplinar surge como ponto de partida para pensar as relações entre: sociedade, comunidade, escola, famílias, professores e estudantes.

Muitas perspectivas teóricas de educação estão em voga e, por este motivo, o embasamento filosófico que norteia o trabalho, precisa ser explícito quando se trabalha no sentido cooperativo entre diferentes áreas do conhecimento. Este pressuposto fundamental, não significa a necessária homogeneização do conhecimento, mas, pelo contrário, este rigor para se trabalhar de maneira interdisciplinar visa a criação de um espaço profícuo de diálogo e de construção do novo, onde a interdisciplinaridade nas ciências sociais se apresenta como:

Necessidade à medida que os objetos de estudo deste campo, por mais que delimitados, ainda fazem parte de uma totalidade que os atravessam, sendo necessário para acessá-los em sua complexidade, romper com as fragmentações das diferentes disciplinas (Frigotto, 2008).

Na questão problema, o autor expõe o quanto em uma sociedade de classes, desigual e alienante, a produção do conhecimento está pautada em um suposto cientificismo que encobre as reais determinações dos fenômenos estudados e, neste sentido, supor que através da interdisciplinaridade se chegará a uma união harmoniosa dos conhecimentos, é negar todos os atravessamentos históricos e sociais que embasam o campo epistemológico (Frigotto, 2008).

A partir da perspectiva da negação da neutralidade das ciências, fica explícito que o campo do conhecimento científico é espaço de disputa, em que diferentes visões de mundo se contrapõem e formam tensionamentos que, por vezes, podem ser encobertos (Frigotto, 2008).

(...) a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem à prática democrática (Frigotto, 2008, p. 58-59).

Desse modo, o trabalho interdisciplinar não se resume à junção de diferentes áreas do conhecimento, mas sim de um intercâmbio de conhecimentos que tenham sob plano de fundo concepções sólidas que embasam este fazer (Frigotto, 2008; Oliveira, 2015). O trabalho interdisciplinar nasce da cooperação e disposição de diferentes atores que se comprometem para criação de um objetivo comum (Oliveira, 2015).

Este desafio da interdisciplinaridade elucidado anteriormente, acrescenta-se a outras dificuldades: profissionais formados em uma lógica fragmentária e positivista, atrelado a uma organização do trabalho que limita o trabalhador em sua potencialidade de ação (Frigotto, 2008). Estes aspectos podem interditar o espaço para o surgimento do trabalho interdisciplinar.

Assim, a prática de ações interdisciplinares é um processo contínuo de aprendizagem, conflitos e construção permanente de conhecimento onde cada elemento da equipe contribui e se transforma com as ações discutidas e adotadas, conforme colocado por Frigotto (2008) e Oliveira (2015).

Os profissionais de diferentes formações agregam ao contribuir com visões de mundo e perspectivas diversas acerca de uma questão que, quando posta à luz do diálogo interdisciplinar, ganha matizes que a complexifica. Como apontado por Oliveira (2015) o trabalho interdisciplinar não prejudica as especificidades de cada profissão, pelo contrário, visa contribuir para a ampliação de estratégias de enfrentamento frente às problemáticas.

No Núcleo Social, além da garantia de equipes formadas por diferentes categorias profissionais, toda a organização do trabalho se articula para que a interdisciplinaridade seja perseguida nas ações desenvolvidas. Prevista na legislação que propõe atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica brasileira, as equipes compostas por vários profissionais têm o desafio concreto de atuarem de forma complementar sem perder as características próprias de cada campo do conhecimento. Desse modo, todos os projetos realizados partem deste viés, sendo estes apresentados a seguir:

**Projeto Núcleo Social na Escola:** Profissionais do Núcleo Social visitam as escolas. O principal objetivo desse projeto é a aproximação com as demandas do território de cada escola, vislumbrando a possibilidade de um trabalho planejado, preventivo e continuado, superando as queixas individualizadas e fortalecendo a relação escola e família. Destaca-se também como objetivo desse projeto a efetivação da lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, saltando da velha concepção do Núcleo Social como “resolvedor de problemas” para incorporação de novos trabalhadores na Política de Educação.

Como ferramenta estratégica para a efetivação desta aproximação com a comunidade escolar, o diálogo é elemento fundamental para trabalhar dentro de uma perspectiva interdisciplinar que agrega saberes de diferentes áreas, tendo por objetivo compreender e direcionar as situações apresentadas nas escolas. Nessa perspectiva, Freire diz que:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos... o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem (1987, p. 122-123).

A partir da demanda dada pela comunidade escolar dentro do território e suas especificidades, o grupo de profissionais se reúne para dialogar e fomentar a situação, ocorre uma troca de saberes teóricos e práticos específicos de cada área, bem como as questões de intersecção a todas as áreas.

**Projeto de enfrentamento do bullying e racismo:** Enfrentamento e prevenção de todas as formas de violência no contexto escolar com o objetivo da criação de grupos reflexivos/interventivos com o ato de refletir sobre as violências no contexto escolar e criar estratégias de enfrentamento através do fomento de uma cultura de paz nas escolas. Para a efetivação deste projeto as ações acontecem transversalizadas e interdisciplinares com os demais setores da Secretaria de Educação, em especial o Núcleo de Conselhos, visando atendimento e formação continuada com toda a comunidade escolar, em especial os gestores, professores, responsáveis legais e estudantes eleitos nos conselhos estudantis.

**Projeto Lugar de Estudante é na Escola** - Enfrentamento da baixa frequência escolar e evasão escolar a partir de um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar e Sistema de Garantia de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes com o objetivo da efetivação do direito à educação. São realizadas visitas domiciliares e reuniões junto à comunidade escolar a fim de compreender as dificuldades apresentadas em relação ao acesso e permanência nas escolas; sensibilizar sobre a importância da escolarização e a construção contínua de estratégias para forjar alternativas para a efetivação plena do direito a educação.

**Projeto Comunicação Não Violenta** - Enfrentamento de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes a partir de um trabalho com as famílias e todos os trabalhadores da Educação, articulados com a rede socioassistencial do município, em especial CRAS e CREAS, Secretaria de Saúde e Sistema de Garantia de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

**Observatório de Segurança Escolar** - Prevenção à violência nas escolas a partir de ações integradas, que congreguem todas as secretarias sociais da municipalidade, e que se pautem pela lógica da

governança participativa, envolvendo também a comunidade escolar e seu entorno. Constituem-se como eixos estruturantes do Observatório de Segurança Escolar: antirracismo, combate ao sentimento de insegurança, resolução não-violenta de conflitos, combate ao discurso de ódio, construção da escola como espaço de cidadania e desenvolvimento de ações territoriais de prevenção à violência.

É a partir desses projetos que a equipe interdisciplinar do Núcleo Social se aproxima do cotidiano escolar e dialoga com demandas inerentes e transversais a cada categoria profissional, com o fundamental cuidado e respeito ao cotidiano dos diferentes atores que circulam nesse lugar chamado escola. Como mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade em sua complexidade a partir da compreensão no campo da epistemologia, atua a partir da valorização dos conhecimentos singulares que, a partir de um campo comum de objetivos, propõe a construção coletiva através da mediação entre o sujeito e sua realidade. É uma questão de atitude onde não cabe neutralidade dos seus pares.

Para Japiassu a característica básica da interdisciplinaridade é dada pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (1976, p.74). Por esse motivo, é fundamental o engajamento e comprometimento de todos os envolvidos para que ocorra de fato. A interdisciplinaridade acontece, também, pela integração dos seus pares numa intersubjetividade que recupera o papel de todos os profissionais envolvidos e suas implicações. Ivani Fazenda conceitua a ação interdisciplinar como “complexa na cabeça de muita gente, comprometedora, utópica para muitos e instigadora para alguns.” (2013, p.66).

Seguindo esta ótica na estrutura de trabalho do Núcleo Social, estão previstas reuniões regulares por categoria, por equipe e com todos os membros do Núcleo Social para planejamento, discussão e avaliação das ações e os desdobramentos das mesmas. A estrutura do trabalho interdisciplinar é sempre visando a prevenção das violações de direitos e o fortalecimento do coletivo prioritariamente. Em todas as reflexões temos como norte as questões sociais que permeiam a demanda, bem como a busca sistemática de integração das teorias, dos instrumentos e das fórmulas de ação científica de diferentes disciplinas, com base numa concepção multidimensional dos fenômenos.

Desse modo, como apontado por Sawaia (2014), podemos ter uma perspectiva analítica sobre as individualidades e coletividades dentro da comunidade escolar, sem ignorar o contexto biopsicossocial e o fenômeno que se dá em sua socialização com o trabalho interdisciplinar. Usando desta forma sua potencialidade, liberdade e cidadania em todas as formas de relação no território seja ela interpessoal e intergrupala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a complexidade da interdisciplinaridade, o processo dinâmico do cotidiano de trabalho e da própria essência da Educação, não temos a pretensão de esgotar o tema nem tão pouco de desconsiderar os conflitos no processo de trabalho no Núcleo Social. Partimos do que está aparente no registro de cada atividade e buscamos captar a essência e a lógica de cada ação, para retornar a ela como síntese de múltiplas determinações do cotidiano do trabalho. Conforme aponta Vasconcelos (2015):

Após a contextualização da atividade, tem início com a apreensão dessa dinâmica, do seu movimento para, depois de captada sua lógica, voltar a ela com condições de apreender seus determinantes e o caráter da atividade frente as diferentes dimensões (teórica, ética e operativa), ou seja, a atividade apreendida como síntese de múltiplas determinações. (p. 497)

O processo de implementação de um trabalho interdisciplinar é contínuo e exige de todos os envolvidos reflexões sobre as práticas individuais e coletivas para a construção de uma práxis que atenda os objetivos propostos. Não se trata de uma novidade, mas de um processo em permanente tensão e movimento.

Neste contexto, nossos principais desafios são romper com tendências históricas na educação de patologizar, medicalizar, produzir diagnósticos classificatórios e desconsiderar as especificidades dos territórios e dos sujeitos que ali residem.

Perseguimos em nosso cotidiano de trabalho a defesa de práticas que consideram a realidade escolar, a diversidade cultural, incentivando a atuação dos profissionais em projetos coletivos de forma interdisciplinar, fortalecendo pessoas e grupos, contribuindo para a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico participativo da escola, com objetivo de ampliar a reflexão acerca da necessidade de construir com a equipe escolar estratégias de aprendizagem que considerem os desafios da contemporaneidade na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse processo de trabalho, estão contidas concomitantemente às atividades desenvolvidas no Núcleo Social bem como o seu planejamento, preparação necessária e crítica da realidade apreendida como parte e expressão da totalidade social.

Essa metodologia de trabalho a partir de projetos também possibilitou que a escola cumpra sua função de garantidora dos direitos das crianças e adolescentes, inclusive na proteção contra os mais diversos tipos de violência que essa população está exposta.

Portanto, o trabalho interdisciplinar se tornou condição necessária para a efetivação dos princípios norteadores do Núcleo Social no âmbito escolar, haja vista que, é por meio dessa forma de compreender a educação como multideterminada que possibilita ações contextualizadas e que visam a transformação das problemáticas.

Temos o compromisso ético-político de se posicionar perante as desigualdades e contradições impostas pelo contexto capitalista e assim, não pactuamos com práticas que reforçam este contexto. Assim, o diálogo e a construção coletiva de possibilidades são os caminhos que escolhemos trilhar para atingir uma educação de qualidade e comprometida com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8,069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.935, de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica;
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.766, de 1971, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências;
- \_\_\_\_\_. Lei 8.662/93 de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. CFESS. Código de Ética Profissional do Assistente Social. 1986.
- \_\_\_\_\_. Lei 6.965, de 09 de dezembro de 1981. “Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências”.
- \_\_\_\_\_. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. 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.
- CURRÍCULO DE DIADEMA 2022 - Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Diadema. Agosto de 2022.
- FAZENDA, Ivani (coord). Práticas Interdisciplinares na escola. São Paulo. Editora Cortez. 2013.
- FREIRE, P., & Shor, I. Medo e ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, v. 10, n.1, p. 41-62. 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2022. IBGE, 2023.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, C.F.N. O trabalho com grupos em serviço social - A dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica. São Paulo. Editora Cortez. 2013.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O significado do trabalho interdisciplinar na escola. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. Desafios contemporâneos da educação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. Desafios contemporâneos collection, p. 237-249. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, 5ª ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 682p. 2022. Livro eletrônico.

SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes. 14ª ed. p.121-128. 2014.

VASCONCELOS, Ana Maria, A/O Assistente Social na Luta de Classes - Projeto Profissional e Mediações Teórico - Práticas. 1º ed, São Paulo, 2015.

# EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: IMPACTOS E DESAFIOS POSTOS AS ASSISTENTES SOCIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ.

Paulo Santos Freitas Junior<sup>1</sup>

**RESUMO.** Com a pandemia causada pelo COVID-19, milhares de crianças e adolescentes em todo o Brasil tiveram negadas seu direito a educação, reconhecida mundialmente como um direito fundamental de todo ser humano. Sem ter como estar imune a pandemia, Campos dos Goytacazes-RJ, município localizado na Região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, pode ser incluído no rol dos que não se prepararam para enfrentar os impactos e os desafios postos por ela. Assim, o artigo tem por objetivo abordar os impactos da pandemia do Coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19) na política de educação e os desafios postos as assistentes sociais que nela atuam, tomando aquele município como lócus de análise. Como metodologia utilizamos a leitura atenta de artigos e produções acadêmicas que foram produzidas sobre o tema e a análise dos conteúdos oriundos dos contatos permanentes, realizados de forma remota, com pais e/ou responsáveis por alunos matriculados na rede municipal de educação, bem como de gestores e educadores, e que foram objeto de sistemáticas e densas discussões em reuniões promovidas pela equipe de assistentes sociais durante a pandemia.

**Palavras-Chave:** Educação. Serviço Social. COVID-19.

**SUMMARY.** With the pandemic caused by COVID-19, thousands of children and adolescents throughout Brazil have been denied their right to education, recognized worldwide as a fundamental right of every human being. With no way to be immune to the pandemic, Campos dos Goytacazes-RJ, a municipality located in the North Fluminense Region of the state of Rio de Janeiro, can be included in the list of those who have not prepared to face the impacts and challenges posed by it. Thus, the article aims to address the impacts of the pandemic coronavirus SARS-COV-2 (COVID-19) on education policy and the challenges posed to the social workers who work in it, taking that municipality as the locus of analysis. As a methodology we used the careful reading of articles and academic productions that were produced on the subject and the analysis of the contents coming from the permanent contacts, carried out remotely, with parents and/or guardians of students enrolled in the municipal education network, as well as managers and educators, and that were the object of systematic and dense discussions at meetings hosted by the team of social workers during the pandemic.

**Key-Words:** Education. Social Services. COVID-19.

## INTRODUÇÃO

[...]  
E o aluno não saiu para estudar  
Pois sabia, o professor também não tava lá  
E o professor não saiu pra lecionar  
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar  
No dia em que a Terra parou.  
[...]  
(Raul Seixas)

O artigo tem por objetivo abordar os impactos da pandemia do Coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19) na política de educação, tendo como lócus de análise o município de Campos dos Goytacazes, localizado na Região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, e os desafios postos as assistentes sociais que atuam naquela política neste município.

O tema se justifica na medida em que, com a pandemia causada pelo COVID-19, milhares de crianças e adolescentes em todo o Brasil tiveram negadas seu direito a educação, reconhecida mundialmente como um direito fundamental de todo ser humano. Sem ter como estar imune a pandemia, Campos dos Goytacazes-RJ pode ser incluído no rol de municípios que não se prepararam para enfrentar os impactos e os desafios postos por ela.

Utilizamos como metodologia a leitura atenta de artigos e produções acadêmicas que foram produzidas sobre o tema e a análise dos conteúdos oriundos dos contatos permanentes, realizados

<sup>1</sup> Assistente Social (UFF) da SEDUCT; Mestre em Políticas Sociais (UENF). E-mail: [amigodaalegria@gmail.com](mailto:amigodaalegria@gmail.com)

de forma remota, com pais e/ou responsáveis por alunos matriculados na rede municipal de educação, bem como de gestores e educadores, e que foram objeto de sistemáticas e densas discussões em reuniões promovidas pela equipe de assistentes sociais durante a pandemia.

Além da Introdução e da Consideração Final, organizamos o artigo em duas seções. Na primeira tecemos breves considerações acerca da educação brasileira no contexto da COVID-19. Na segunda apresentamos os desafios enfrentados pelas assistentes sociais e as respostas que puderam ser dadas como forma de enfrentamento à exclusão escolar causada pela pandemia naquele município.

## BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA COVID-19.

Um dos direitos fundamentais dos seres humanos,

A educação é um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida. Através da educação obtém-se o desenvolvimento individual da pessoa, que aprende a utilizar da maneira mais conveniente sua inteligência e sua memória. Desse modo, cada ser humano pode receber conhecimentos obtidos por outros seres humanos e trabalhar para a obtenção de novos conhecimentos. Além disso, a educação torna possível a associação da razão com os sentimentos, propiciando o aperfeiçoamento espiritual das pessoas (Dallari, 2004, p. 66).

Assim, a Educação pode ser concebida enquanto um Direito e como uma Política Pública. Um direito que muito recentemente foi possível ser alcançado por todas as pessoas, pois até então era privilégio de poucos. No caso do Brasil esse direito foi assegurado, além de convenções e tratados dos quais o país é signatário, pela Constituição Federal (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por leis específicas posteriores.

Como uma Política Pública, ou seja, um conjunto de bens e serviços que devem ser ofertados prioritariamente, mas não exclusivamente, pelo Estado, a Educação tem por objetivo “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, n. d. n. p.) ou ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/96).

Uma educação, portanto, inclusiva, laica, pública, presencial (no espaço da escola ou universidade), de qualidade e universal. É necessário sublinhar que mesmo que o mundo do trabalho venha passando por profundas transformações que incidem diretamente (e nem sempre de forma positiva) na classe trabalhadora e em que pese as defesas em contrário (ensino domiciliar) e as dificuldades estruturais enfrentadas pelos sistemas de ensino em oferecer uma educação de qualidade, a escolarização formal continua sendo uma possibilidade de ruptura com uma estrutura social desigual e excludente e de consolidação da cidadania.

Nestes termos,

[...] uma educação cidadã não é aquela que apenas instrumentaliza os trabalhadores para serem empregados dóceis e úteis ao processo produtivo, mas, sim, aquela que os leva a questionar as desigualdades que estão presentes na sociedade e que os afetam diretamente na sua condição de trabalhador (Basegio & Medeiros, 2009, p. 75).

É preciso registrar ainda que desde o golpe sofrido pela presidente Dilma, em 2016, a educação já vinha recebendo cortes em seus recursos, o que foi materializado pela PEC 241 que congelou o teto de investimentos do governo em diversas áreas, como Educação e Saúde, por 20 anos (Piovesan & Triboli, 2016, n. p.).

Em abril de 2019, já no mandato do presidente **Jair Bolsonaro**, o então Ministro da Educação **Abraham Weintraub**, declarou o contingenciamento de 1,7 bilhão de reais dos 49,6 bilhões de reais do orçamento das universidades públicas, com a possibilidade de reintegração deste valor no segundo semestre, caso a arrecadação de impostos voltasse a crescer (Silveira, 2019, n. p.).

Refletindo as imposições do modelo de educação terciária desenhada pelos organismos internacionais do capital na educação pública superior brasileira, cujas análises podem ser apropriadas para os demais níveis escolares, Farage (2021, p. 49) irá explicitar que:

[...] a educação pública superior brasileira vem sendo duramente golpeada por meio de um processo intensificado de mercantilização, desestruturação, privatização e perda de autonomia, que, entre outras coisas, tem se expressado nos sucessivos cortes orçamentários que somam, desde 2015, mais de 6 bilhões de reais.

Existiu ainda a proposta do governo federal de retirar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para financiar o Renda Cidadã, programa social do governo que deveria substituir o Bolsa Família. Cabe esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o que pode ser considerado manutenção e desenvolvimento da Educação, o que não inclui programas sociais (FUNDEB... 2020, n. p.).

Nesse contexto e, demonstrando que a emergência da pandemia da COVID-19 no Brasil se dá em um contexto de agravamento da crise do emprego e de regressão no campo dos direitos, Almeida (2021, p. 330-331) irá afirmar que:

No Brasil, as mudanças recentes que marcaram a conjuntura socioeconômica e política, em especial, a partir do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a instalação dos governos Temer e Bolsonaro, não só colocaram fim aos chamados governos progressistas e de preocupação social, como também criaram as condições necessárias para o retorno de governos ultraneoliberais comprometidos com a agenda de privatização, de cortes nos orçamentos das Políticas Sociais e com a agenda de precarização e de superexploração do trabalho. Passados cinco anos do golpe que depôs a presidente Dilma Rousseff, o país perdeu posição em quase todos os rankings relacionados aos direitos humanos e ao bem-estar social, indicando uma inflexão na condução da agenda pública, sobretudo no que se refere à criação de empregos e a sua formalização e à expansão da cobertura da proteção social pública, provocando uma forte desconfiança com relação aos motivos e à legalidade do impeachment e de um conjunto de situações que o acompanharam.

O principal impacto da pandemia na educação, entendida enquanto um direito e uma política pública, foi o fechamento das escolas que, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgados em 2021, deixaram de atender mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes em todo o país, o que corresponde a quase 14% desse segmento populacional. As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas:

Os estados brasileiros que apresentaram os maiores percentuais de exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos estão localizados na Região Norte: Roraima, Amapá, Pará e Amazonas, com percentuais superiores a 30%. O Acre, na Região Norte, o Rio Grande do Norte, a Bahia e Sergipe, no Nordeste, apresentam percentuais acima de 20% (UNICEF, 2021, p. 48).

Pelo levantamento realizado pelo UNICEF e pelo Instituto Claro, estudantes negros, indígenas, com deficiência e moradores de áreas rurais são as principais vítimas (Imenes, 2021).

O estudo, que analisa dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, indica que 1,38 milhão de estudantes de 6 a 17 anos, ou 3,8% do total, não participaram de aulas presenciais ou remotas em outubro de 2020. Já entre os que disseram ter frequentado as aulas remotamente, 4,12 milhões relataram que não tiveram acesso às atividades escolares (Imenes, 2021, n. p.).

Ter ficado sem escola, em que pese todas as suas dificuldades, significou ter ficado sem um dos mais importantes mecanismos de proteção social. Nesse sentido, os dados também apontam a incidência de fome, abuso e exploração sexual, adoecimento físico e mental, trabalho infantil e violência doméstica.

O ensino remoto despontou como uma das alternativas mais eficientes de minimizar os impactos causados pelo contexto adverso da pandemia na educação, num cenário em que crianças, adolescentes e suas famílias não tiveram acesso a recursos tecnológicos suficientes e internet de qualidade. Segundo dados do IBGE de 2018, uma em cada quatro pessoas no Brasil, ou seja 25,3%, não tem acesso à internet. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%.

Insta registrar que o governo federal vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados (PL 3.477/20) que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para que estados, Distrito Federal e municípios pudessem garantir acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia. O projeto de lei, do deputado [Idilvan Alencar \(PDT-CE\)](#), beneficiaria 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes (Junior & Lemos, 2021, n. p.).

O não acesso à educação, reconhecida mundialmente como um direito humano fundamental, deu-se dentre outras razões pelo fato de que, uma vez inseridas nos segmentos mais pauperizados e vulneráveis da sociedade, significativas parcelas das famílias brasileiras não dispunham (como não dispõem) dos recursos tecnológicos necessários a efetivação daquele direito, em um momento em que o ensino remoto despontou como uma das alternativas mais eficientes de minimizar os impactos causados pelo contexto adverso da pandemia.

Campos dos Goytacazes, município situado na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro não ficou imune aos impactos causados pelo contexto da pandemia e pode ser incluído no rol de municípios que não se prepararam para enfrentar os desafios postos por ela.

### **DESAFIOS POSTOS AS ASSISTENTES SOCIAIS PELA COVID-19 NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.**

Comparado a outros municípios de porte médio do estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes é considerado regionalmente como um Polo de Educação nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário aonde cerca de 57 mil alunos matriculados em 224 unidades escolares compõem a rede municipal de ensino público, cujos resultados no IDEB vem amargando os últimos lugares (Campos dos Goytacazes, 2006).

Ainda que de forma breve, não se pode deixar de registrar que o município foi um importante produtor de cana-de-açúcar e dos seus principais subprodutos, o açúcar e o álcool, assentado na monocultura e no latifúndio e sustentado pelo trabalho escravo. Com o fim da escravidão e, mais tarde, com a modernização do campo, o município deu início ao processo de expropriação dos colonos, parceiros e moradores do campo, a partir de 1950, e se intensificando no final dos anos de 1960 (Almeida, 2021, p. 341).

Os reflexos de um contexto político marcado nos últimos vinte anos por constantes alterações de governo e, conseqüentemente, de secretários, normas e estratégias de ação (políticas de governo) vêm, assim, interferindo negativamente na consolidação de uma Educação de qualidade no município.

É neste cenário que se insere a equipe de assistentes sociais, profissionais inseridas na divisão sócio técnica do trabalho, com formação generalista e competências para atuarem nos mais diversos espaços sócio ocupacionais que materializam as políticas públicas, como é o caso da educação, e que mesmo de forma remota manteve contato permanente com pais e/ou responsáveis por alunos pertencentes a rede municipal de educação, bem como gestores e educadores.

Assim, os impactos da pandemia também se refletiram na educação de Campos dos Goytacazes/RJ, trazendo inúmeros desafios as assistentes sociais que atuam naquela política neste município, como abordamos a seguir.

O Serviço Social na Educação do município de Campos dos Goytacazes/RJ foi criado, segundo Abreu, Feres & Freitas Júnior (2020), em 1997, através da Lei Municipal nº 6.462/97, sendo implantado na então denominada Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) em 1999, tendo como primeira demanda o Programa Municipal Bolsa de Estudos e, ao longo destas mais de duas décadas, a equipe de Serviço Social na Educação vem organizando seu trabalho tanto nas escolas, como na sede da hoje denominada Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT).

No dizer das/os autoras/es:

O vasto leque de demandas na área educacional, como por exemplo, dificuldade de aprendizagem por problemas de saúde, sociais e/ou culturais, baixa frequência, evasão escolar, gravidez na adolescência, violência doméstica,

violência dentro da escola, dificuldades de acesso a programas e serviços, exige o conhecimento das **múltiplas expressões da questão social que permeiam o universo escolar de acordo com a perspectiva dos direitos sociais** (Abreu, Feres & Freitas Júnior, 2020, p. 212).

Como já apontamos, ainda que de forma remota, as assistentes sociais inseridas na política de educação no município de Campos dos Goytacazes-RJ, mantiveram no contexto da pandemia contato permanente com pais e/ou responsáveis por alunos pertencentes a rede municipal de Educação, bem como gestores e educadores.

A Nota Técnica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2020, n. p.) estabelece que:

O trabalho remoto ou teletrabalho, nesse período particular, apresentou-se como alternativa em algumas áreas sócio ocupacionais, para proteção da população atendida e das/os trabalhadoras/es que prestam atendimentos. Tal modalidade de trabalho se refere àquele realizado, tendo como instrumentais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) fora do ambiente da instituição empregadora.

O que esses contatos sinalizaram, pois não tivemos como sistematizar dados quantitativos mais representativos, é que muitos dos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a exemplo de outras realidades, não tiveram acesso permanente as aulas remotas, em virtude de:

- ❖ Que seus pais e/ou responsáveis não possuíam recursos tecnológicos em quantidade e qualidade suficientes;
- ❖ Que seus pais e/ou responsáveis precisavam trabalhar e não possuíam alguém que pudesse dar o suporte que seus filhos necessitaram;
- ❖ Que por apresentarem questões de ordem emocional e social (desemprego, fome, doenças, uso abusivo de álcool e outras drogas, violência, analfabetismo, etc), pais e/ou responsáveis não possuíam condições para oferecer o apoio que seus filhos requeriam;
- ❖ Que por carência de material de consumo e didático-pedagógico, como papel e toner para impressão de atividades, livros, etc, muitas das escolas não puderam oferecer alternativas a falta de celulares, computadores e internet.

Tomando as famílias como referência, tivemos um contexto caracterizado por lares chefiados quase que exclusivamente por mulheres que precisaram trabalhar, com grande número de pessoas, residindo em territórios extremamente vulneráveis, com pouca ou nenhuma rede de proteção, em casas com pouca ou nenhuma estrutura e privacidade, com pouco ou nenhum acesso à recursos tecnológicos e internet de qualidade, com pouca ou nenhuma formação com a qual pudessem auxiliar seus filhos, sem um histórico de participação mais ativa na vida escolar dos filhos, desemprego ou trabalho informal, fome e violência doméstica (Almeida, 2021).

Famílias que da noite para o dia tiveram suas casas invadidas por educadores/as que, por sua vez, com pouca ou nenhuma qualificação para o uso das tecnologias digitais, tornaram seus objetos de uso pessoal instrumentos e os espaços de seus lares locais de trabalho (“Uberização do mundo do trabalho”). “[...] O que se evidencia é que a classe trabalhadora passa a se submeter a condições de trabalho cada vez mais instáveis e precarizadas, com baixos salários, sem respaldo de direitos trabalhistas e vínculos empregatícios formais” (Yasbeck *et al*, 2021, p. 07).

Importante em todo o processo educativo de crianças e adolescentes as famílias não têm a responsabilidade de substituir os educadores. O que se espera delas é apoio. Não foi dado aos educadores o tempo hábil de fazer um levantamento da rotina diária de cada família (muito diversa e cada vez mais longe de um modelo considerado ideal) e, a partir desse levantamento, estabelecer oportunidades de aprendizagem a distância uma vez que é impossível transferir para o espaço doméstico o ambiente escolar.

Nesse sentido, os dados descritos demonstram que,

Fenômenos como desemprego, violência e precarização das condições de reprodução social e aprofundamento do ideário neoliberal vêm desafiando o conhecimento, a vontade política na busca pela consolidação da democracia e a garantia do acesso a direitos sociais para amplos segmentos de trabalhadores, em escala planetária (Moreira, 2021, p. 54).

Para assistir à população mais vulnerável aos efeitos da crise acentuada pela COVID-19, o Congresso Nacional aprovou o Auxílio Emergencial. Instituído pela Lei nº 13.982/20, no valor de R\$ 600,00, pelo período de três meses, o benefício foi destinado a trabalhadores que atendiam cumulativamente aos requisitos legais, regulamentados pelo Decreto nº 10.316/20. Todavia e, segundo Isoni (2020), o benefício pouco se aproximou do conceito de renda básica universal, em razão de suas características.

Para Antunes (2020, p. 184):

A proposta do (des)governo de oferecer R\$ 600,00 durante três meses (vale lembrar que a proposta inicial de Guedes era de R\$ 200,00), para as parcelas mais empobrecidas da classe trabalhadora é acintosa, uma vez que é absolutamente insuficiente para manter um mínimo de dignidade. A letalidade da pandemia do capital se estampa em sua aguda tragicidade em relação ao trabalho: se forem laborar, contaminam-se; se ficarem em isolamento, não terão recursos mínimos para sobreviver.

Pelo Decreto nº 10.316/20, para receber o Auxílio Emergencial, a pessoa teria que estar inscrita no Cadastro Único (CadÚnico) até 20 de março de 2020 e preencher um formulário disponibilizado numa plataforma digital por meio da qual também faria o acompanhamento de sua elegibilidade (ou não) ao auxílio (Brasil, 2020). Contudo, sem muitas vezes estarem inscritas ou terem seus dados atualizados no CadÚnico, não possuírem documentação e um celular e não poderem acessar os Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), em virtude do isolamento social, a população mais vulnerável encontrou maiores dificuldades em conseguir aquele benefício.

Embora insuficientes, os recursos advindos do Auxílio Emergencial poderiam ter auxiliado na compra de recursos tecnológicos com qualidade suficiente para suprir a necessidade de acesso as aulas remotas, uma vez que a SEDUCT não disponibilizou nem aqueles recursos nem material didático-pedagógico para todos os alunos da rede.

Ainda que a educação mediada pela tecnologia não possa ser considerada uma estratégia nova, a mesma não pode ser banalizada ou naturalizada uma vez que tanto alunos quanto escolas não possuem acesso à internet e a computadores. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em abril de 2021 apontaram que:

Ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, seja por falta de dinheiro para contratar o serviço ou comprar um aparelho seja por indisponibilidade do serviço nas regiões onde viviam. Destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino [...] (Pamplona, 2021, n. p.).

Insta lembrar, como já registramos acima, que o governo federal vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados (PL 3.477/20) que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para que estados, Distrito Federal e municípios pudessem garantir acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia. (Junior & Lemos, 2021, n. p.).

Os dados apresentados também evidenciaram que era preciso intervir para alterar esse cenário que, ao contrário do que pensaram e verbalizaram alguns gestores, não foram casos esporádicos e pontuais. Esporádicas e pontuais foram as intervenções do poder público.

Em conformidade com a UNICEF:

Se o Brasil, cada um de seus estados, cada município, cada escola, cada família, cada criança e cada adolescente pôde conviver com a exclusão até aqui, o cenário imposto pela pandemia a intensifica e exige medidas que busquem o seu enfrentamento (2021, p. 51).

Portanto, era preciso romper com o viés de culpabilização individual dos grupos vulnerabilizados, que impuseram sobre o próprio aluno e sobre a família a responsabilidade pelo insucesso no processo de escolarização.

Assim, as medidas recomendadas pela UNICEF como forma de enfrentamento da exclusão escolar foram a busca ativa de crianças e adolescentes que estavam fora da escola, a comunicação comunitária (organização de campanhas públicas para a realização de matrícula a qualquer momento do ano letivo), a garantia de acesso à internet, a mobilização das escolas e o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos – SGD (UNICEF, 2021).

Dar respostas qualificadas as demandas que lhes foram postas por um contexto adverso, requereu que as assistentes sociais fizessem uso de suas competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, materializando desta forma o projeto ético-político do Serviço Social.

Dentre as respostas que puderam ser dadas como forma de enfrentamento à exclusão escolar causada pela pandemia naquele município, podemos citar:

- Contato permanente (via celular e plataformas digitais) com pais e/ou responsáveis;
- Contato permanente (via celular e plataformas digitais) com gestores e educadores;
- Busca ativa de educandos/as que não estavam participando das aulas remotas;
- Sistemáticas e densas discussões em reuniões promovidas pela equipe (via plataformas digitais);
- Proposta de distribuição de um *Kit* de Alimentos (substituindo a merenda escolar), pela SEDUCT, para cada educando/a da rede municipal;
- Participação na entrega daquele *Kit* de Alimentos;
- Realização de levantamento junto a pais e/ou responsáveis durante a entrega do *Kit* de Alimentos;
- Participação (via plataformas digitais) em *lives* e cursos *online*;
- Manutenção do Estágio Supervisionado, ainda que de forma remota;

Essas respostas demonstram o posicionamento das assistentes sociais 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” e o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual”, princípios preconizados pelo Código de Ética Profissional.

Hoje, num contexto “pós-pandêmico” e de retorno das aulas presenciais, a educação continua enfrentando diversos problemas que vão desde a infrequência, o aprendizado totalmente comprometido da maior parte dos educandos, a questões psicológicas como crises de ansiedade e depressão.

Toda a comunidade escolar sente os impactos da pandemia e do isolamento social, mas são os/as educandos/as que demandam maior atenção por parte dos/as profissionais que compõem as equipes das unidades escolares, dentre os/as quais destacamos as assistentes sociais.

Cabe registrar que em virtude da forte mobilização das entidades representativas do Serviço Social e da Psicologia e após quase duas décadas de tramitação, em dezembro de 2019 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 13.935 que “dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica”.

Isso significa que assistentes sociais, mesmo em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade, têm importantes contribuições a oferecer no enfrentamento às questões e desafios do cotidiano escolar, a despeito das inúmeras experiências existentes no Brasil. O Serviço Social inserido na política de educação do município de Campos dos Goytacazes-RJ é uma dessas referências.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

O artigo pretendeu abordar que a incidência da pandemia no mundo exigiu dos países medidas sanitárias rigorosas como forma de contê-la, que as ações governamentais com o objetivo de reduzir os impactos da pandemia na política de educação se apresentou de forma esporádica e pontual, o que acarretou inúmeros desafios as assistentes sociais inseridas nesta política e as medidas que puderam ser tomadas como forma de enfrentar a exclusão escolar causada pela pandemia requereram um esforço coletivo de gestores e de toda a comunidade escolar.

Embora seu trabalho seja permeado por inúmeros desafios, as assistentes sociais inseridas na política de educação do município de Campos dos Goytacazes/RJ resistiram e insistiram em dar respostas qualificadas as demandas que lhes foram postas por um contexto adverso, o que requereu fazer uso de

suas competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, materializando desta forma o projeto ético-político do Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de; FRES, Eliana Monteiro; FREITAS JUNIOR, Paulo Santos. A Trajetória do Serviço Social na Política municipal de Educação em Campos dos Goytacazes/RJ. In: FERRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs.). **A Sistematização do Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica**. Salvador (BA): EDUFBA, 2020, pp. 211-236.

ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira. Pandemia em contexto de vulnerabilidade socioeconômica: algumas considerações sobre Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. **VÉRTICES**, v.23, n.1, Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2021, p. 325-350.

BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: ULBRA/IBPEX, 2009.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005**. Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.

CARDOSO, Wilton. Crise é Oportunidade. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 241-255.

CFESS. **Teletrabalho e Teleperícia: orientações para assistentes sociais**. Disponível em: <http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/10/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf>

DINO, Flávio. Coronavírus e Fascismo: patologias que desafiam o Brasil. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 65-69.

FARAGE, Eblin. A Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 140, São Paulo: Cortez Editora, jan./abr., 2021, p. 48-65.

FUNDEB: Tirar Dinheiro da Educação Básica para Financiar o Renda Cidadã é 'Inconcebível' e 'Contraditório', Dizem Entidades. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/29/tirar-dinheiro-da-educacao-basica-para-financiar-o-renda-cidada-e-inconcebivel-e-contraditorio-dizem-entidades.ghtml>

GOMES, Ciro. Nada Mais Será Como Antes. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 51-60.

GUARANY, Alzira M. B. O Rei Está Nú! Ou como um vírus expôs a falácia e a desproteção social no Brasil contemporâneo. In: MOREIRA, Elaine *et al* (Orgs.). **Em Tempos de Pandemia: propostas para a defesa da vida e dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 29-34.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, Campinas: UNICAMP, nov., 2001.

IMENES, Martha. Pandemia de coronavírus agrava o abismo educacional. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/politica-e-pais/2021/01/6075513-pandemia-de-coronavirus-agrava-o-abismo-educacional.html>

JÚNIOR, Janary; LEMOS Cláudia. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>

LÖWY, Michael. "Gripezinha" O Neofascista Bolsonaro Diante Da Epidemia. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 147-151.

PAMPLONA, Nicola. No Brasil, 4,3 milhões de alunos entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>

PIOVESAN, Eduardo; TRIBOLI, Pierre. Câmara aprova PEC do Teto dos Gastos Públicos em 1º turno. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/500030-camara-aprova-pec-do-teto-dos-gastos-publicos-em-1o-turno/>

SAFATLE, Vladimir. Bem-vindo ao Estado Suicidário. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 227-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido desmancha no ar. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 45-50.

SEVERO, Valdete Souto. Sobre a Covid-19 e as Nossas Escolhas. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 219-225.

SILVEIRA, Matheus. Cortes na educação em 2019: medida necessária ou retrocesso? **Politize**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/cortes-na-educacao-em-2019/>

TOSTES, Anjuli. Pandemia, Populismo e Nova Ordem Social. In: TOSTES, Anjuli; MELO

FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 31-44.

TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. Apresentação. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 11-13.

YAZBEK, Maria Carmelita *et al.* A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 140, São Paulo: Cortez, jan./abr. 2021, p. 5-12.

# INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VIOLÊNCIA EXTERNA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DEMANDA NO AMBIENTE ESCOLAR

Daniel Barbosa dos Santos<sup>1</sup>  
Maria da Conceição Rodrigues de Sousa<sup>2</sup>

**RESUMO.** O presente trabalho é resultado de estudos acerca do serviço social na educação básica, considerando a atuação do assistente social voltada a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica janeiro a julho de 2023, cujo objetivo é apresentar discussões teóricas acerca dessa violência, a qual pode ser refletida no ambiente escolar. Para tanto, apresentaram-se diferentes apontamentos teóricos, cujo escopo versa sobre a compreensão da importância do assistente social, bem como da sua atuação nas escolas públicas. Além disso, foram apontados os mecanismos que o assistente social utiliza para inserir-se no contexto escolar e de que modo poderá contribuir com ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. Nesse sentido, considerando que o espaço escolar é um ambiente social ao qual os sujeitos chegam com seu próprio modo de vida, compreende-se que é dever da escola preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Defende-se, portanto, que é relevante a disponibilidade de assistentes sociais junto ao corpo educacional, a fim de lidar com as questões sociais vivenciadas na escola.

**Palavras-chave:** Serviço social na educação. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. Assistente social na escola.

**ABSTRACT.** This work is the result of studies on social work in basic education, considering the role of social workers focused on children and adolescents who are victims of domestic violence. Therefore, this is a bibliographical research from January to July 2023, whose objective is to present theoretical discussions about this violence, which can be reflected in the school environment. To this end, different theoretical notes were presented, the scope of which covers understanding the importance of social workers, as well as their role in public schools. Furthermore, the mechanisms that social workers use to insert themselves into the school context were highlighted and how they can contribute to actions that make education a practice of social inclusion, citizenship formation and emancipation of social subjects. In this sense, considering that the school space is a social environment to which individuals arrive with their own way of life, it is understood that it is the school's duty to prepare individuals for life in society. It is therefore argued that the availability of social workers within the educational staff is relevant in order to deal with social issues experienced at school.

**Keywords:** Social work in education. Domestic violence against children and adolescents. Social worker at school.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um estudo relacionado à educação básica e aos tipos de violência e seus reflexos no contexto escolar, tendo o serviço social como um campo de intervenção que busca a garantia dos direitos sociais. Atualmente, vive-se em um mundo globalizado e permeado por problemas sociais que fazem parte do cotidiano de uma sociedade que está cada vez mais vulnerável e rodeada de desafios. A violência contra a criança não pode ser esquecida, principalmente quando se trata dos meios e medidas de proteção, uma vez que “a violência é um fenômeno histórico repassado por meio das relações sociais da humanidade” (Ribeiro2014, p.19).

As crianças necessitam de condições que garantam o seu bom desenvolvimento físico, mental, social, cultural e psicológico. Diariamente, presencia-se a violação da negação dos direitos das crianças. Sendo assim, as políticas públicas buscam meios para propor situações que possam fazer enfrentamento dessa questão.

1 Professor na Universidade Paulista (UNIP-Palmas-TO). Assistente Social na UPA SUL – SEMUS (Palmas/TO). Mestre em Educação Profissional, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (TO). Membro do Fórum Estadual em Educação do Campo E-mail: [cabsantos10@gmail.com](mailto:cabsantos10@gmail.com)

2 Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação de Centenário – TO. Especialista em Gestão em Serviço Social e Políticas Públicas, pelo Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP – Palmas/TO). E-mail: [mariacrdesouza@gmail.com](mailto:mariacrdesouza@gmail.com)

Sabe-se que a família é responsável pela socialização da criança e tem um papel no seu desenvolvimento, tornando-se a principal responsável por assegurar meios de inserir essas crianças na sociedade e transmitir os valores sociais e morais pertinentes ao convívio em sociedade.

Observa-se, ainda, que criança que convive com famílias violentas, mesmo não sendo alvo direto da violência, acaba sendo envolvida neste processo, o que se torna um risco para criança. Por isso, percebe-se a necessidade de enfrentar o problema, pautando-se sempre nas medidas protetivas e interventivas, através do assistente social, dentro da escola, na busca por garantir os direitos a esses indivíduos.

No que se refere à violência cometida contra a criança na fase escolar, o estudo aponta problemas relacionados às regressões e queda no desempenho do aluno. Isso dificulta as relações sociais do indivíduo. Assim, quando ocorrem violências que são identificadas como demanda externa, seus reflexos são observados também dentro escola. Diante desse contexto, a prevenção de violência contra a criança fora do contexto escolar possibilita visibilizar a questão social fora do muro da escola, garantir a proteção e a minimização dos danos sofridos.

Todavia, entende-se que a Educação Básica tem encontrado desafios para intervir na garantia e proteção da criança, devido à inexistência de capacitação e o suporte necessário para lidar com os casos de violência. A hipótese é de que existem discussões sobre proteção à criança dentro do espaço escolar, porém com fragilidades. Supõe-se, ainda, que, nas unidades escolares, falta equipe técnica especializada para intervir mediante essas demandas.

Frente a isto, compreende-se que as intervenções na Escola da Educação Básica precisam ser realizadas por profissionais especializados, com atuação do assistente social. Tal necessidade parte do entendimento de que existem situações de violência que estão intrinsecamente ligadas ao processo de tomada de decisão da escola, como planejamento e estratégias no enfrentamento da violência vivenciada por crianças. A partir desse trabalho, é possível identificar as expressões sociais e os tipos de violência que são manifestadas, considerando a atuação do serviço social na unidade escolar, com o objetivo de minimizar essas problemáticas.

## SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

No sentido de contribuir com a educação através da inclusão do serviço social nas escolas, compreende-se que a escola deve cumprir seu papel político. Ela deve cultivar a consciência crítica dos alunos, não só em relação à realidade deles, mas também à realidade da comunidade onde está inserida. Desse modo, a escola deve respeitar as realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos e, com base nisso, estimular as famílias a participarem do processo de ensino social.

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. Tanto escolas quanto as agências de serviço social trabalham diretamente com educação, conscientização e oportunidade, permitindo que as pessoas conheçam e obedeçam a sua própria história.

A respeito desse contexto, Amaro (1997) argumenta que educadores e assistentes sociais enfrentam desafios semelhantes e considera a escola um ponto de encontro para eles. Sendo assim, é necessário realizar ações que contemplem as questões sociais que afetam negativamente o desempenho dos alunos, bem como orientar os educadores a recorrerem aos assistentes sociais.

A respeito disso, é necessário ressaltar que, após ingressar na escola, os profissionais do serviço social não desenvolverão ações em substituição aos profissionais tradicionais da área da educação. A contribuição do profissional do serviço social consiste em oferecer subsídios, auxiliar escolas e outros profissionais na resolução de problemas na agenda de formação do assistente social, bem como na prática profissional, uma vez que, muitas vezes, as escolas não sabem como intervir nesses problemas.

A escola enfrenta o desafio de vincular o conhecimento aprendido no ambiente escolar com a realidade social dos alunos (ou seja, seus problemas e necessidades sociais) no dia a dia. Nesse sentido, é fundamental que a escola comece a compreender a realidade social dos alunos, podendo também diminuir a distância do mundo familiar. Dessa forma, a escola deve promover a inclusão social das classes, ou seja, possibilitar a construção de um sistema em que os saberes e valores sociais do sujeito devem ser explicados. Diante disso, o mais importante é o modo como as escolas devem preparar os indivíduos para a vida social. 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, pode mudar completamente a consciência, 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, utilizando a linguagem das relações sociais (Martinelli, 1998, p. 12).

Diante das mudanças sociais, os assistentes podem desenvolver um trabalho de expressão, operacionalização e interação em equipe, encontrando proposições e estratégias de intervenção, salvando a visão de integridade e coletividade humana, promovendo um verdadeiro entendimento e sentido de participação na construção e conhecimento. Portanto, para os assistentes sociais, o campo da educação não é apenas o campo do trabalho no futuro, mas também uma parte específica do seu trabalho em diferentes campos de atividade.

## **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tratar da violência é complexo, pois, quando envolve a família, torna-se um aspecto emblemático. Sabe-se que o convívio familiar é um espaço onde a criança deveria ser protegida contra qualquer forma de violência, porém, essas expressões acabam tendo reflexo na vida criança, os quais são percebidos na escola através dos professores. Nesse sentido, cabe intervenção da escola em alguns aspectos.

A educação é a porta de entrada para a construção do desenvolvimento humano. Assim, a função da escola envolve fatores como acolher, direcionar e intervir na vida das crianças. De acordo com Piano *et al.* (2007), a escola tem mecanismos suficientes e capacidade para perceber possíveis mudanças no comportamento da criança e, realizar as intervenções necessárias ao enfrentamento de qualquer tipo de violência.

A violência é um tema que, cada vez mais, vem sendo debatido de forma ampla por meio da mídia televisiva, jornal, revistas, internet dentre outros na Educação Básica Brasileira, possibilitando uma nova visibilidade da temática. Historicamente, a violência é uma circunstância que atinge toda a sociedade (Sacramento; Rezende, 2006) e é mais que um caso de segurança (Cerqueira; Lobão; Carvalho, 2005 p. 14), pois é também um caso de saúde pública, um problema social não tão contemporâneo (Sacramento; Rezende, 2006).

Chauí afirmam que a violência é

a ação que trata o ser humano não como sujeito, mas como objeto. Há violência quando uma diferença é transformada e tratada como desigualdade. Na situação de violência, o dominado interioriza a vontade e a ação alheia, perdendo autonomia sem, entretanto, reconhecê-lo, por efeito da alienação. Assim, a banalização da violência praticada contra crianças e adolescentes só é possível quando as crianças e os adolescentes não são compreendidas como sujeitos, mas como objetos e propriedade dos adultos (2017, p. 48).

A violência é um fenômeno que atinge toda a humanidade. Suas possíveis e prováveis formas se alastram e não fazem distinção de cor, raça, etnia, sexo ou classe social. Ela tornou-se temática transversal na história da sociedade e, dentro das escolas, também vivenciamos situações que a envolvem.

Para Minayo e Sousa (1998), a violência advém de ações de sujeitos, bandos, classes e povos, originando a morte ou a integridade física, moral, mental ou espiritual. Desse modo, trazendo o sentido

com mais sensatez a organização mundial da saúde, traz a violência nesse universo direcionando-as de outras formas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultarem lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Constantino; Avanci, 2010, p. 2).

É possível identificar as violências em vários contextos, incluindo a escola. Assim, é preciso estar atento ao observar como essa questão interfere fortemente na educação básica. A própria OMS apresenta indicativos sobre como podem ocorrer esses mal tratos e como precisam ser trabalhados pela equipe multidisciplinar na escola.

Nesse sentido, Cavalcanti (2008) defende que a palavra violência reproduz uma ideia de força ou abuso e menciona que

a violência é um ato de brutalidade, abuso, constrangimento, desrespeito, discriminação, impedimento, imposição, invasão, ofensa, proibição, sevícia, agressão física, psíquica, moral ou patrimonial contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela ofensa e intimidação pelo medo e terror. (Cavalcanti, 2008, p. 29).

É notável que a violência pode ocorrer em qualquer lugar, seja em local privado, público ou no meio familiar, ocorrendo de várias formas e atingindo diferentes tipos de pessoas. Suas manifestações causam riscos muitas vezes irreparáveis, como a morte até mesmo dentro das escolas. Cavalcanti (2008) afirma que, através da violência, procura-se impor ou obter algo, o que ocasiona danos físicos, morais e emocionais, a si próprio ou a alguém. As respostas ao fenômeno da violência têm se mostrado múltiplas e diversas, abrangendo uma gama de medidas nos mais diversos níveis: individual, comunitário e governamental.

A violência durante muito tempo estava ligada a castigos físicos, infligido às crianças negras (serviçais). Naquela época eram considerados normais, a exemplo da violência contra a mulher, que era vista, como recentemente de forma corriqueira e natural nas relações familiares, em virtude do poder que o homem detinha sobre a mulher em face do poder familiar e do casamento. (Cavalcanti, 2008, p. 28).

Compreende-se que os tipos de violência estão sendo destaque de discussões dentro das escolas, sendo primordial elencar as diversas situações, como forma de alertar os alunos sobre os sinais e as ameaças provocadas pelo agressor, apontando o que precisa ser feito de prevenção. Nesse sentido, cabe aos profissionais especializados realizarem as intervenções, uma vez que este é um dos problemas que passam despercebidos pela coordenação pedagógica.

Para Souza (2012), violências ocorrem no cotidiano das relações familiares e geralmente são denominadas indistintamente de violência doméstica ou intrafamiliar. Nesse protótipo, Brasil (2001) conceitua a violência doméstica como sendo aquela que

Inclui outros membros do convívio domiciliar, sem função parental, abrangendo, dessa forma, a violência perpetrada ou sofrida por empregados, agregados e demais pessoas que convivem esporadicamente no ambiente doméstico. Já o conceito de violência intrafamiliar admite apenas a violência que ocorre nas relações familiares, ou seja, entre os membros da família. Ela pode ser praticada tanto no ambiente doméstico quanto público (Brasil, 2001, p. 2).

Observa-se que a violência intrafamiliar é pautada em uma relação de poder, a partir de ações ou omissão que prejudique o pleno desenvolvimento da criança dentro ou fora de casa. Esse tipo de violência é cometido por algum membro familiar, todavia, a situação caba sendo identificada dentro da escola. Além disso, “esses fatos podem também incluir pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços consanguíneos é caracterizada por violência intrafamiliar” (Matoso, 2014, p. 22).

Essa problemática torna-se mais complexa para as escolas públicas, pois há necessidade de outros profissionais dentro da escola, além dos professores. Todas as expressões de violência manifestadas entre as crianças devem sofrer interferência profissional, uma vez que este agravo pode se apresentar

em diversas situações. É possível que algumas situações não representem perigo de violência, porém precisa ser feita a intervenção pelo assistente social, para que se possa ter clareza acerca do problema.

Na educação básica, as situações ocorridas são diversas e, em alguns casos, os profissionais precisam fazer um estudo mais demorado com as crianças vitimadas. Como o próprio nome indica, o ato ou efeito de vitimar é um processo “no qual as famílias destes sujeitos estão inseridas, num contexto marcado pela violência estrutural, constitutiva da sociedade burguesa” (Pedersen, 2009, p.105).

Para Moreira e Sousa (2012), a violência é

um problema de alta complexidade, uma vez que os agressores não são pessoas desconhecidas, mas adultos pais, mães, membros da família extensa ou responsáveis, que mantêm com as crianças e os adolescentes relações próximas e vínculos afetivos. Além disso, envolve concepções arraigadas sobre as práticas de educação dos filhos. (Moreira; Sousa, 2012, p. 1).

Os autores Moreira e Sousa (2012) defendem que a violência interfere diretamente na educação dos filhos. Completando essa afirmação, Vieira (2015) esclarece que a violência intrafamiliar traz, ainda, efeitos devastadores na vida do agredido, sendo estes efeitos pautados em baixa autoestima, tristeza, angústia, ansiedade, insegurança, incerteza, problemas de autocontrole e condutas exageradas, dificuldades de concentração, dependência econômica e emocional, padrões de condutas violentos, depressão e estresse. Nesse mesmo viés, Azevedo(2003) afirma que a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes consiste em uma

transgressão do poder disciplinador do adulto, convertendo a diferença de idade adulta versus criança/adolescente, numa desigualdade de poder intergeracional; numa negação do valor da liberdade; num processo que aprisiona a vontade e o desejo da criança ou do adolescente, submetendo-os ao poder do adulto, coagindo-os a satisfazer os interesses, as expectativas e as paixões deste. (Azevedo, 2003 p. 7).

Desse modo, de forma crítica, entende-se que a violência intrafamiliar é um processo sócio-histórico, ou seja, um produto e produtor da sociedade, com hábitos arraigados, práticas disseminadas e perpassadas historicamente pelos sujeitos, sendo um fenômeno social de alta complexidade contemporânea, que sobrepõe na criança e no adolescente o processo de formação. Desse modo, estes são vistos como meros objetos e não como seres humanos portadores de direitos.

Por fim, é válido ressaltar que é no ambiente familiar que ocorrem os eventos mais significativos da vida das crianças e, dependendo de como esses eventos ocorrem, constrói-se uma identidade pessoal. O afeto, a construção da subjetividade e da sexualidade são valores que são adquiridos na vivência familiar e social e, quando acontecem interrupções através da prática da violência neste crescimento, esses valores podem ser influenciados negativamente, comprometendo a educação e o crescimento pessoal da criança.

## **ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA**

A educação traz a identidade profissional. Os professores ensinam as crianças e os adolescentes a cidadania. O assistente social contribui com esses indivíduos a exercer a cidadania, de modo que sejam inseridos na sociedade. Nessa perspectiva, ser cidadão consiste em ser direcionado ao pleno exercício do direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, dentre outros. Nessa perspectiva o assistente social orientar o alunos exercer a cidadania, “a pessoa participa das decisões da comunidade, da cidade, do estado e do país, sendo capaz de propor soluções no convívio social (Cerqueira; Lobão; Carvalho, 2005)”. Ao se analisar esta observação, percebe-se o quanto é grande e importante o papel da escola junto à construção da sociedade, em ambos os aspectos, inclusive no enfrentamento dos desafios que lhes são impostos.

Desta maneira, Silva, Lopes e Carvalho (2008) afirmam que

a formação dos educadores para atuarem no sentido de identificar sinais como mudanças de comportamento dos alunos, encaminhar para atendimento especializado e prevenir casos de violência física e/ou psicológica, abandono ou negligência, abuso e exploração sexual comercial, bem como a exploração do trabalho infantil é fundamental para que a escola possa assegurar a aquisição dos conteúdos escolares para todos (Silva; Lopes; Carvalho, 2008, p. 12).

Entende-se que a escola é responsável por desenvolver o processo ensino e aprendizagem garantindo aos alunos a aquisição dos saberes, porém também é responsável por conhecer e/ou reconhecer as condições de vida de seus educandos. E com essa perspectiva que o serviço social pretende contribuir dentro da escola, acompanhando e orientando os alunos dentro de seu contexto social, assim fazer as intervenções. Nesse sentido, é importante reforçar e destacar que a criança é um sujeito ativo dentro da sociedade, que possui direitos e deveres, que sua infância é um momento de desenvolvimento e que, neste momento, pode sofrer atos contraditórios aos que realmente deveriam acontecer, o que é o caso da violência (Moro, 2012).

Sendo assim, é importante que a escola possa ter o assistente social dentro da equipe da escolar, e toda a sua equipe multiprofissional passem a tratar os casos de violência com crianças e/ou adolescentes que chegam à escola com um olhar diferenciado, realizando um atendimento urgente encaminhando para rede de proteção da criança. Os problemas sociais que necessitam de intervenção e não são solucionados a partir do diálogo com as crianças podem afetar diretamente o desenvolvimento integral desse sujeito, uma vez que a escola é um espaço onde se constroem as relações humanas.

Para Rodrigues (2011), a escola é o campo de (re)conhecimento de modos e costumes muitas vezes distantes dos que as crianças são submetidas no convívio extraclasse e intrafamiliar. Nesse sentido, serviço social e os professores, através de um trabalho integrado, são chamados a reproduzirem estratégias em sua prática diária. Em contrapartida, ainda estão engatinhando para construí-las; por isso, é importante considerar o sentido da prática educativa e, de certa forma, “compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente” (Sacristán, 2011, p. 7), o que consiste em um desafio para o educador pós-moderno.

É notório que o encontro diário entre os alunos e professores possibilita o surgimento de uma relação de afetividade e confiança; uma relação que vai além dos limites profissionais. Esse vínculo criado pela rotina cotidiana propicia a identificação das situações de violência. Antunes (2010) afirma que o profissional deve ter competências “sensíveis” e acreditar no desempenho da classe, uma vez que o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. Atualmente, é necessário que a escola possua profissionais que sejam sensíveis aos problemas sociais e sejam conhecedores das leis.

A barreira do silêncio é difícil de ser rompida, em alguns casos é preciso muita conquista para que a criança adquira confiança no adulto para que o silêncio seja rompido. Em alguns casos, um gesto realizado pelo adulto basta para que a criança rompa o silêncio. (Antunes, 2010, p. 108).

Compreende-se que é necessário que a escola possua profissionais que estejam preparadas e sensíveis às mais variadas questões sociais, uma vez que isto poderá fazer a diferença. Nesse sentido, a escola faz seu papel observando as situações apresentadas no meio escolar, bem como

comportamentos inadequados da criança, medo dos responsáveis, fugas do lar, baixa autoestima, alterações no comportamento, no humor baixo rendimento escolar, entre outros podem ser percebidos pelos profissionais da educação no ambiente escolar, usando estratégias através das atividades escolares como desenho, pintura, brincadeiras. (Matoso, 2014, p. 60).

Para isso, é necessário que se tenha uma percepção da realidade social, respeitando individualidades, aliada a uma estrutura avançada com propostas que respondam às necessidades das vítimas envolvidas. Diante do exposto, é notável que a escola assistente social envolvidos na educação são ponto chave para o enfrentamento dos casos de crianças violentadas, uma vez que estas possuem um contato diário e prolongado com as instituições e com os profissionais que atuam dentro dela.

A escola, através dos professores pode contribuir com as demandas sociais dentro da escola levando ao assistente social. “São os agentes mais próximos dos alunos, deve procurar superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do seu papel como professor, no sentido de apropriar-se de um fazer e de um saber adequados ao lidar com esse momento vivido pela criança (Jesus, 2013)”. O ambiente escolar, para muitas crianças, pode ser o único lugar de proteção, principalmente para os sujeitos que são agredidos por familiares e, por isso, não encontram em outros membros da família a confiança e o apoio que tanto necessitam.

Para Jesus (2013), a relação professor/aluno é de suma importância para que a formação da autoestima seja pautada em segurança e autonomia de ideias, ou seja, conceitos que o próprio aluno tenha de si e que contribuam para seu desempenho escolar e sua vida como um todo.

Sendo assim, a escola deve atuar de maneira que ultrapasse a perspectiva muito disseminada de simples transmissora de conhecimentos pontuais, uma vez que a escola pode se tornar uma aliada para o enfrentamento de violências, uma forte parceria na construção da cidadania do aluno (Moro, 2012). Portanto, faz-se importante desenvolver um trabalho voltado não só aos conteúdos, mas também às relações afetivas. Para tanto, os profissionais da educação devem qualificar-se, prezando pelo pleno desenvolvimento da criança, de modo que seu trabalho possa abranger as áreas afetiva e social, componentes que vão além dos conteúdos curriculares (Paiano *et al.*, 2007).

Por fim, é relevante destacar que a escola possui um papel importantíssimo no enfrentamento à violência, pois é nessa instituição que a criança demonstra os sinais de violência e que a equipe pode atuar de maneira profissional e ética, buscando enfrentar esse problema.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar os diferentes posicionamentos dos autores que defendem a educação básica com atuação do serviço social dentro das escolas. Das competências atribuídas ao assistente social, uma delas é identificar o problema e fazer intervenção nas defesas dos direitos sociais do indivíduo.

Tradando-se da violência no contexto escolar, é possível entender que a maioria das demandas observadas na escola são externas a ela. É nesse momento que as crianças e adolescentes precisam ser acolhidos, pois convivem diretamente com os agressores e, muitas vezes, têm a escola como lugar de escape da situação. Diante disso, o assistente social deve buscar identificar os tipos de violência que vêm ocorrendo com as crianças e adolescentes fora do contexto escolar.

Assim, é notável a capacidade inegável de contribuição do assistente social, no que se refere as suas possibilidades de trabalho dentro da escola, diretamente nas expressões da questão social, na garantia de direitos pertinentes do público da comunidade escolar. A atuação desse profissional abrange também a família como um todo, uma vez que, através das visitas domiciliares, pode identificar a raiz do problema. Desse modo, o assistente social inicia sua jornada de atendimento direcionado, a partir da elaboração e implantação de projetos que mobilizem e orientem os usuários.

Em contrapartida, compreende-se que sozinho o assistente social não consegue desenvolver seu trabalho. Os professores também são peças fundamentais para que se possa identificar preliminarmente o problema do aluno e encaminhá-lo para o serviço social. Dessa forma, é possível perceber como se dá o papel de uma equipe multiprofissional da escola e como é necessário que um profissional de serviço social esteja inserido nessa equipe, tendo em vista que pode contribuir trabalhando diretamente com as problemáticas sociais dos alunos.

Nesse sentido, é relevante que a escola entenda todo o contexto histórico, familiar e social no qual o aluno está inserido, a fim de, junto com o profissional de serviço social, realizar uma intervenção que possibilite melhorias para esse aluno dentro da escola, bem como promova o entendimento acerca

dos tipos de violências que ele possa estar sofrendo e, assim, evitá-los. Sendo assim, o assistente social pode trabalhar também com um mediador entre a família e a escola, fazendo com que estejam mais presentes no cotidiano dos alunos, favorecendo uma aproximação entre ambos.

Diante disso, é visível o quão relevante é o profissional de serviço social. Os estudos apresentados ao longo deste artigo demonstram com clareza as várias atribuições e competências que podem ser atribuídas aos assistentes sociais, tendo em vista as mais amplas formas de atuação dentro das escolas. Portanto, o assistente social, através do seu conhecimento a respeito dos direitos dos cidadãos, pode fazer a mediação entre a escola e a comunidade, contribuindo assim para que a instituição de ensino alcance sua função social, garantindo os direitos fundamentais da população.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H. (org.). **Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede**. Porto Alegre: Asterisco, 2010.
- AZEVEDO, M. A. (superv.). Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes: a ponta do iceberg: dados de incidência e prevalência. Universidade de São Paulo (Usp)/ Instituto de Psicologia (Ip)/ Departamento de Psicologia da Aprendizagem/ Do Desenvolvimento e da Personalidade (Psa). (S/d). ano 2003. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1993000300016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000300016). Acesso em 5 ago. 2023
- AMARO, S. T. A. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLA EM SERVIÇO SOCIAL E CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Livro Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 143-171, abr. 1996.
- BRASIL. Lei 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, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº. 8.069, de 13 de junho de 1990. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de julho, 2001.
- CARVALHO, R. I. M. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAVALCANTI, S. V. S. F. **Violência Doméstica: análise da lei “Maria da Penha”**. Salvador: Edição n.11. 33006. Ed. Juspodivm. 2008. Alagoas. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/537302/stela-valeria-soares-de-farias-cavalcanti>. Acesso em 15 ago. 2023.
- CERQUEIRA, D. LOBÃO, W.; CARVALHO, A. O jogo dos sete mitos e a miséria da segurança pública no Brasil. **IPEA**, Rio de Janeiro, n. 1144, p. 1-30, mai. 2005. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4744](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4744). Acesso em: 30 jul. 2023.
- CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: [cfess.org.br](https://www.cfess.org.br) <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço. 2001.
- SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. Compreender e transformar o ensino. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.
- CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

CHAUI, M. sobre a violência. (org) Ilokaze, E.M. Berlink livro; v 5. . Autêntica editora. 2017. São Paulo. Disponível em <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/sobre-a-violencia/1538>, acesso em 30 ago.2023.

JESUS, A. V. Relação professor aluno na educação Infantil. **Pedagogia ao Pé da Letra**, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/relacao-professoraluno-na-educacao-infantil>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MATOSO, L. M. L. *et al.* Violência intrafamiliar contra criança e adolescente: o papel do profissional de enfermagem e serviço social. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 73-89, nov. 2014. ISSN 1984-2147. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1887-12481-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. de: 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. *História, Ciências, Saúde— Manguinhos*, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/S9RRyMW6Ms56S9CzkdGKvmK/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 20 set. 2023

MARTINELLI, Maria Lúcia. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. In: **Serviço Social & Sociedade**, nº 57. São Paulo: Cortez, 1998.

MORO, L. G. B. **Reflexos da violência doméstica na escola**: um desafio para o gestor escolar. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Disponível em: [http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2960/Moro\\_Leticia\\_Goncalves\\_Boring.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2960/Moro_Leticia_Goncalves_Boring.pdf?sequence=1). Acesso em: 30 jul. 2023.

PEDERSEN, J. R. (2009). Vitimação e vitimização de crianças e adolescentes: expressões da questão social e objeto de trabalho do Serviço Social. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 8(1), 104–122. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/5677>, acesso em 20 ago. 2023.

PAIANO, M. *et al.* Distúrbios de conduta em crianças do ensino fundamental e sua relação com a estrutura familiar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. [S. l.], v. 17, n. 2, p. 111-121, ago. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412822007000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822007000200013). Acesso em: 30 ago. 2023.

RIBEIRO, R. C. S. **Violência sexual e conselho tutelar**: uma revisão sistemática de literatura. Artigo apresentado a Universidade Católica UCB. Brasília. 2014 <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/6636>. Acesso em 30 de jul.2023.

RODRIGUES, L. O. **Violência escolar e formação de professores**: estudo em escola pública de Goiânia. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2011>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SACRAMENTO, L. T.; REZENDE, M. M. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 95-104, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141303942006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942006000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 jun. 2023.

SANTANA, C. O. **Considerações teóricas sobre atos de violência sexual contra crianças e adolescentes no âmbito familiar**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2007.

SOUZA, M. S. **A violência da ordem: polícia e representações sociais**, Anuário Antropológico [Online], v.39 n.2 | 2012, posto online no dia 01 agosto 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1231>. Acesso em 02 set.2023

SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. (org.). **Por uma escola que protege**: a educação e o enfrentamento à violência contra criança e adolescente. Paraná: Editora UEPG, 2008.

# QUEM APRENDE COM FOME?

## POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COM A REDE ATRAVÉS DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Ewerton da Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Maria Fernanda Avila Coffi<sup>2</sup>  
Eduardo Lima<sup>3</sup>

**RESUMO:** Debate-se neste artigo sobre as possibilidades de encaminhamentos para a rede através da presença do assistente social na educação básica, a partir do enfrentamento das expressões da questão social. O texto surge a partir das experiências vivenciadas por um professor da educação básica na rede municipal de Florianópolis (2022-2023) e se constrói a partir do diálogo com profissionais do serviço social. A análise deste estudo fundamenta-se no uso do método dialético crítico como uma abordagem para compreender a realidade concreta e o papel do assistente social na esfera educacional. Nesse sentido, o trabalho expõe sobre a necessidade da inserção dessa profissão na educação básica para garantir aos usuários dessa política o acesso e a permanência dos alunos nesse contexto de resistência ao capital.

**Palavras-chave:** Fome; Educação Básica; Lei nº 13.935/2019; Rede; Aprendizado.

**ABSTRACT:** This article discusses the possibilities of referrals to the network through the presence of social workers in basic education, based on confronting expressions of social issues. The text arises from the experiences lived by a basic education teacher in the municipal network of Florianópolis (2022-2023) and is constructed from dialogue with social service professionals. The analysis of this study is based on the use of the critical dialectical method as an approach to understanding the concrete reality and the role of the social worker in the educational sphere. In this sense, the work explains the need to include this profession in basic education to guarantee access and retention of students in this context of resistance to capital for users of this policy.

**Keywords:** Hunger; Basic education; Law No. 13,935/2019; Network; Apprenticeship.

## INTRODUÇÃO

O presente texto nasce das vivências de um professor de geografia substituto na rede municipal de Florianópolis nos anos de 2022 e 2023 e dos diálogos construídos a partir das experiências com profissionais do serviço social. O ponto que utilizamos como partida são três cenas que transcrevemos e dos encaminhamentos dados a partir dos profissionais disponíveis nas unidades educativas. Nesse sentido, almejamos debater possíveis abordagens e acompanhamentos que seriam realizados com a presença de assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica.

Para tanto, debatemos as expressões da questão social no contexto educacional e suas implicações no que se refere ao sucesso e fracasso escolar, considerando a lógica do Estado a partir de um sistema neoliberal que imprime nos estudantes a ideia de que todos partindo do mesmo ponto conseguem alcançar os meus resultados. Todavia, essa concepção exclui os elementos que estão na totalidade dos alunos que chegam ao ambiente escolar.

Nesse sentido, é imperioso ressaltar que a pandemia da Covid-19 potencializou as dinâmicas de exclusão social de grupos escolares que tiveram seu direito à educação cerceado ao longo do período de isolamento social. Somado a esse fato, após o retorno às salas de aulas presenciais e do retorno do Brasil ao mapa da fome da Organização das Nações Unidas resultou em um agravamento de vulnerabilidade e que as políticas públicas de alimentação escolar e segurança alimentar na escola não conseguem dar conta diante de sua complexidade. Schappo (2021, p. 30) adverte que “questões como

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Políticas Públicas e Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa. Professor na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: [ewertonferreira266@gmail.com](mailto:ewertonferreira266@gmail.com)

2 Assistente Social formada pela Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. E-mail: [mfernandacoffi@gmail.com](mailto:mfernandacoffi@gmail.com)

3 Acadêmico do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: [elima2929@gmail.com](mailto:elima2929@gmail.com)

a fome, a insegurança alimentar e a pobreza aprofundam-se e tornam-se mais expressivas com a crise sanitária que se alastrou no mundo e no Brasil, em 2020”.

Sendo assim, entendemos que apesar das diversidades e das expressões da questão social presente no contexto de trabalho dos/as assistentes sociais na educação são os profissionais que possuem competência técnica e capaz de realizar acompanhamentos e encaminhamentos de estudantes e suas famílias para outros equipamentos da rede de atendimento e garantia de direitos.

## APRENDENDO NO CONTEXTO DE EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

A escola pública brasileira assume após a promulgação da Constituição Federal de 1988 um caráter democrático, uma vez que foi assegurado no texto constitucional e nas legislações subsequentes o direito ao acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Certamente é inegável que as dinâmicas sociais das escolas mudaram com esse direito social assegurado, o número de matrículas aumentou consideravelmente nas últimas décadas e diversas políticas públicas foram criadas com objetivo de reafirmar a importância do Estado assegurar além da matrícula a permanência dos estudantes nas escolas.

Ferreira (2021) destaca que diante as novas configurações da escola pública no Brasil políticas como merenda, distribuição de materiais escolares e livros didáticos são as que potencializam significativamente a ampliação da permanência na escola. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998 destinou recursos descentralizados aos estados e municípios para redução do analfabetismo e ampliação das matrículas e garantia de alimentação saudável e balanceada aos alunos.

Já em 2006, considerando o sucesso do programa ela foi ampliado e transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que além de ampliar as modalidades de ensino contempladas com os recursos, dedicou-se também a valorização das carreiras do magistério na educação básica. Somado a isso, as políticas públicas de distribuição de renda como o Bolsa Família exige que as famílias contempladas devem manter seus filhos matriculados e frequentes nas escolas.

Ao considerar esse cenário é possível em uma primeira leitura evidenciar que o Estado vem cumprindo de maneira efetiva as suas obrigações legais ao ofertar políticas de acesso e permanência a quase a totalidade da população em idade escolar no ensino fundamental e ampliado esforços para desenvolver ações que reduzam a evasão no ensino médio. Todavia, é preciso pensar a educação no contexto brasileiro enquanto um espaço de disputas, especialmente na função que historicamente ela desempenhou (e desempenha) e sua articulação com o capital. Silva (2015, p. 148) alerta que a educação no contexto neoliberal está alinhada à classe dominante e, portanto, é “[...] um aparelho ideológico do Estado capitalista”.

Dubet (2004) ao publicar o texto “O que é uma escola justa?” nos prova a uma reflexão importante sobre a justiça escolar, o sucesso e o fracasso escolar. Além disso, nos alerta para a construção do discurso neoliberal que a educação seria capaz de construir novas oportunidades, mas quando na realidade está apenas (ao menos no contexto neoliberal) produzindo mão de obra para o mercado. Destarte, que ao pensar nas concepções de escolas dos países ocidentais, especialmente aqueles onde o modelo econômico está em desenvolvimento a lógica meritocrática, ou seja, inserir todos no mesmo ponto de partida em tese seria capaz dos melhores alcançarem o pleno desenvolvimento. Para Dubet (2004, p. 542) afirma que “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos”.

No campo da Sociologia da Educação ao longo das décadas de 1970 e 1980 diversas as críticas ao modelo educacional burguês foram alvo das perspectivas de estudos sobre as instituições escolares.

Isso implicava em uma constante crítica ao modelo escolar, mas “essas análises raramente passavam de críticas e forneciam uma ideia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não-patriarcais e não-racistas” (YOUNG, 2007, p. 1289). A relação entre a escola e a inserção de jovens no mercado de trabalho foram analisados a partir de pesquisas como Willis (1991) que se debruçou através da etnografia verificou uma distância entre aquilo que estava proposto no conteúdo programático do currículo escolar, da realidade social, cultural e os objetivos de vida dos jovens que estavam ali.

Embora a realidade abordada por Willis faça menção ao contexto da Inglaterra, ela nos permite também ponderar elementos do Brasil. A educação no neoliberalismo assume uma perspectiva de “salvadora” e degrau de “ascensão social”, isso implica em atribuir ao sistema educacional uma possibilidade de mudança da condição econômica dos estudantes. Assim, não é incomum que as famílias utilizem argumentos como: “para ser alguém na vida é preciso estudar”, ou ainda, “se você não estudar não irá conquistar nada”. Logo, a lógica da educação nesse modelo econômico não implica em um processo reflexivo, crítico e capaz de questionar as desigualdades sociais existentes a partir da distribuição de renda.

Saviani (1999) adverte sobre como a ideologia dominante, especialmente a lógica neoliberal da meritocracia, assume o discurso e é uma fonte de inspiração de desejo de mudança social da classe trabalhadora. Nas palavras do autor:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (Saviani, 1999, p. 37).

Nessa perspectiva, ao considerar que as dinâmicas sociais e os contextos dos sujeitos por vezes são ignorados no ambiente escolar ou quando abordados implicam apenas em ações de cunho imediato que nos propostas a refletir sobre o impacto da fome nos processos de aprendizagem e as contribuições do Serviço Social nessa abordagem. Realizar essa abordagem demanda um esforço e um olhar atento ao cotidiano escolar, mas sem pré-julgamentos e, sobretudo, sem receitas prontas. Isto é, deve-se considerar a escola enquanto lócus das expressões da questão social e, portanto, um local que apresenta as mazelas de um Estado alinhado a um sistema que produz e reproduz desigualdades sociais.

## AS CONTRA REFORMAS DA EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS

O trabalho docente ao longo da história da educação brasileira vem sendo encarado pelo Estado enquanto uma atividade pouco valorizada, uma vez que a categoria profissional ano após ano vem cobrando dos gestores melhores condições de trabalhos que vão desde infraestrutura, materiais, salas com menor número de estudantes e chegam a valorização docente com melhores salários e uma carreira digna.

Em contrapartida, o Estado oferece salas cada vez mais lotadas com alunos, pouca infraestrutura e um modelo de avaliação em larga escala que só atende aos interesses de organismos internacionais e de instituições que visam potencializar as práticas neoliberais na educação. Essa articulação política implica no objetivo de colocar como plano de fundo os reais problemas da educação pública brasileira, dentre eles, a fome, a qual nos propomos debater ao longo desta subseção. Todavia, antes de analisarmos esse contexto é preciso entender o projeto que neoliberal que se organiza para dominar a educação no Brasil.

A educação formal no Brasil ao longo dos séculos foi um privilégio das elites e a sua organização estruturou-se apenas para atender os seus interesses. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que iniciou no Brasil uma efetiva tentativa de democratizar o direito à educação, mas de forma que atendesse aos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, é imperioso afirmar que a Carta Magna e os documentos e legislações posteriores enfatizam que a educação possui como centralidade o “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996; 1988).

Essa concepção de “finalidade” da educação está articulada a um projeto educacional que se desenvolveu na história do Brasil que só começa pautar educação formal à classe trabalhadora quando ela tem por objetivo de desenvolver mão de obra qualificada para as empresas que sustentam o capital. Nos últimos anos a atuação das empresas e grandes empresários na educação parecem ter sido potencializadas e ampliadas as frentes de atuação que foi além da formação de mão de obra e atingiu as especificidades do currículo escolar. Para além disso, o Golpe de 2016 criou um cenário favorável à perseguição docente e, sobretudo, a ascensão de movimentos ultraconservadores que atuam expressamente na “vigia” e “supervisão” do trabalho docente.

Michetti (2020) destaca que no processo de discussão da BNCC diversas fundações e associações foram protagonistas nesse processo, dentre elas cito algumas que afirmavam ser parceiras da educação e de um processo inclusivo de educação, são elas “a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E” (Michetti, 2020, p. 4). Destaca-se a atuação da Fundação Lemann que financiou debates em espaços nacionais e internacionais sobre a implementação da BNCC no Brasil.

Nesse contexto pós Golpe de 2016, o governo federal aprova a reforma do ensino médio com o argumento que os estudantes necessitam sair dessa modalidade de ensino com maior aptidão ao mercado de trabalho, mas que objetiva na realidade “calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país” (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 18). Ou seja, a mão de obra para o desempenho do trabalho bruto ou que não necessita de uma formação mais específica pode ser desenvolvida apenas com uma forma generalista e enfraquecida de conhecimentos mais gerais e, sobretudo críticos e reflexivos aos jovens.

A reforma do ensino médio é um projeto de formação que articula e defende unicamente o interesse do capital e “como parte desse processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais” (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 18). Tal reforma não concentra esforços em reduzir a evasão e abandono do ensino médio, mas tenta apenas remediar criando uma pseudo solução através do discurso de inserção no mercado de trabalho após essa modalidade de ensino.

A definição de um currículo que minimalista em formação das disciplinas que historicamente estão consolidadas na formação brasileira e abertura de itinerários formativos demonstram dos interesses dos estudantes, mas sem um direcionamento específico demonstra uma larga forma de exclusão social, especialmente daqueles que ao longo dos anos ficaram a mercê da educação. Em outras palavras, trata-se da “profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 19).

## O CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS

A pandemia da Covid-19 ao longo de 2020 e 2021 somado a ausência de políticas públicas do governo federal chefiado por Jair Messias Bolsonaro inseriu o Brasil novamente no Mapa da Fome das Organizações da Nações Unidas (ONU), local esse que o país havia deixado em 2014 após um longo

período de fortes políticas públicas de distribuição de renda e de alimentação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores. Destaca-se que a saída do Brasil do Mapa do Fome ocorreu, pois segundo a ONU são incluídos nesse mapa países com mais de 5% da população em situação de subalimentação.

Os cenários de reformas educacionais apresentados no item anterior desconsideram esse elemento da insegurança alimentar de crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil o número de lares brasileiros com crianças de até 10 anos dobrou de 9,4% para 19,1% em 2020, se agravando ainda mais ao considerar lares com crianças, adolescentes e jovens até 18 anos onde a fome chegou 25,7% dos lares. Schappo (2021, p. 32) destaca que:

A fome em seus diversos estágios, desde as fases mais amenas de subnutrição até os estágios de inanição, reflete a negação de necessidades básicas do ser humano, expressando um estágio culminante de violação de direitos. A ausência do direito humano à alimentação envolve não apenas a falta de renda ou da disponibilidade de alimentos, mas de vários outros fatores, como o não acesso ao alimento, a falta de condições adequadas para produzir o alimento, o não acesso à terra, a falta de condições de saúde ou de habitação, entre outras.

Nesse sentido, ao considerar a negação do direito a uma alimentação saudável e, especialmente, a condições de acesso à alimentação são reflexos de um sistema que exclui os direitos dos grupos mais pauperizados. Certamente esse cenário não se distanciaria das escolas públicas, uma vez que em sua maioria refletem as expressões da questão social latentes em nossa sociedade. É a partir desses dados que apresentamos 03 casos que chegaram a sala de aula de um professor na rede municipal de Florianópolis e buscamos dialogar sobre a importância da presença de profissionais do serviço social nas escolas para garantir um acompanhamento qualificado às demandas que chegam aos espaços escolares.

Antemão, é preciso evidenciar que por mais que os docentes e gestores trabalhem de forma incansável para assegurar a permanência de estudantes nas escolas existem demandas que fogem da competência técnica e profissional dos mesmos. Assim, determinadas ações são tomadas, encaminhamentos realizados, mas devido a sobrecarga e as diversas atribuições e dinâmicas do cotidiano escolar os devidos acompanhamentos não são realizados e, por vezes, apenas ações pontuais são tomadas. Compreendendo essa contextualização passamos aos casos:

**CASO 01:** Tarde ensolarada de segunda-feira, uma turma de sexto ano lotada com aproximadamente 35 anos. A aula era sobre os surgimentos dos continentes e placas tectônicas. Após um vídeo e explicação sobre o tema da aula os estudantes deveriam montar em uma folha entregue pelo professor um mapa dos continentes e construir uma história em quadrinho explicando a origem dos continentes. Após o início das atividades, por volta das 14h, um aluno se aproxima com voz de choro e diz: - Professor, posso falar com o senhor lá fora? Acompanho o aluno até o corredor e o mesmo começa a chorar e dizer: - Professor, eu estou com muita fome, o senhor tem algo para que eu possa comer. Estou tremendo e não consigo fazer nada. A última vez que comi algo foi ontem na escola no recreio. Desço com o estudante e converso com as responsáveis pela merenda escolar que lhe fornecem alimentação. O caso é encaminhado ao setor de orientação escolar e direção da escola.

**CASO 02:** Reunião de Conselho de Classe, todos os professores reunidos, a pauta da tarde era avaliar o desempenho dos estudantes ao longo trimestre, ou seja, debater as dificuldades, avanços, potencialidades e pensar em conjunto no pleno desenvolvimento dos alunos. Iniciamos os debates e chegamos ao estudante X, que apresentou uma melhora significativa no aprendizado. É consenso que o estudante deve sair do Apoio Pedagógico, mas logo vem a oposição ao fato. Os professores do apoio de Língua Portuguesa e Matemática justificam que seria importante deixar o estudante no apoio, pois ele acaba vindo à escola para conseguir realizar alimentação, uma vez que em sua casa, por vezes, existe falta de alimentos. No entanto, para manter o estudantes é preciso baixar as notas dele nas disciplinas.

Baixamos a nota e a orientação se compromete a conversar com ele e explicar a situação. O caso foi encaminhado ao Centro de Referência em Assistência Social próxima a escola.

**CASO 03:** Manhã chuvosa, poucos alunos na escola. Nossa dinâmica para aquele dia seria revisar as formas de distribuição de renda no Brasil. Afinal, estamos trabalhando Geografia do Brasil e o desenvolvimento das Regiões Brasileiras. Iniciamos a aula com exercícios do livro para posterior resolução em conjunto. Percebo que um aluno dos mais falantes está quieto e com a cabeça baixa na mesa. Me aproximo e pergunto se está tudo bem. Ele me diz: - Eu estou com muita fome, fessor. A gente não jantou ontem e nem tomamos café hoje. A mãe está desempregada e estamos sem alimentos em casa. Encaminho ele para orientação que desce serve frutas e pães com suco natural de laranja. O caso já havia sido encaminhado para o Centro de Referência em Assistência Social próximo que forneceu uma cesta básica, mas acabou e só poderão retirar outra daqui um mês. Nós professores realizamos uma “vaquinha” e compramos uma cesta básica para a família.

Os três casos apresentados representam estudantes que chegam à escola vivenciando questões de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, afetam o seu desenvolvimento escolar. Em todos os casos os alunos foram atendidos e encaminhados para os setores de atendimento às famílias, mas e depois? Qual acompanhamento é dado? Qual atuação da escola frente a essas demandas? E nos demais casos? Encaminhar seria o suficiente para atender essas demandas? E quando a rede não dá retorno aos casos, o que devemos fazer?

Embora todas as demandas que chegam às unidades escolares sejam encaminhadas por professores, orientadores educacionais e diretores escolares elas não surtem efeitos a longo prazo, uma vez que elas demandam um acompanhamento que de acordo com o quadro de servidores que atuam na instituição escolar não dão conta de atender todas. Nesse sentido, mesmo com políticas públicas que assegurem uma alimentação de qualidade, baseada em um determinado valor nutricional que os estudantes dependem para o seu desenvolvimento em todas as modalidades de ensino da educação básica, ainda é necessário um avanço significativo.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que assegura uma alimentação balanceada. Além disso, baseia-se através de uma descentralização dos recursos para estados e municípios valorizem hábitos alimentares saudáveis e que atendam aos valores culturais de cada região do Brasil. Sendo assim,

Influente no desempenho escolar, este programa tende de aumentar a capacidade de aprendizagem e o rendimento escolar através de uma alimentação saudável, ofertando alimentos nutritivos e de qualidade, sempre respeitando os hábitos alimentares de cada região (Alves; Bandeira, 2022, p. 3).

A insegurança alimentar mesmo em contexto onde a escola fornece uma alimentação de qualidade aos estudantes não é o suficiente para garantir aos estudantes um bom desenvolvimento nas atividades cotidianas de sala de aula. Outrossim, pensar na educação em qualidade de ensino ofertada aos alunos implica em ações que ultrapassem os muros da escola através de um projeto de sociedade articulada ao pleno desenvolvimento dos educandos.

Todavia, o organograma das escolas na atualidade não possui quantidade de servidores suficiente para que consiga garantir uma bom atendimento as demandas das expressões da questão social que chegam ao ambiente escolar. Nesse sentido, ações pontuais como o rateio docente na compra de cesta básica para uma família que esta situação de vulnerabilidade social resolve o problema da fome imediatamente, mas não garante uma política de assistência a longo prazo para aqueles que necessitam.

Ainda nessa perspectiva, ao considerar que as escolas encaminham os estudantes aos serviços da rede, por vezes, essas demandas não dão conta de acompanhar todos os casos de vulnerabilidade presentes na escola. Ao considerar a recente lei de aprovação do Serviço Social nas escolas públicas de Educação Básica, a Lei n. 13.935/19, abre a possibilidade de garantir que os acompanhamentos

sejam realizados por profissionais com qualidade e competência técnica. No entanto, a prefeitura de Florianópolis opta por ainda não inserir profissionais do serviço social e psicologia no âmbito escolar.

Ao retomar o pensamento de Dubet para debatermos sobre o que é uma escola justa é necessário que esteja dentro da compreensão da relação escolar as diversas desigualdades que estão presentes nas unidades escolares. Obviamente, ainda são asseguradas às famílias e aos estudantes em situação pauperizada a lógica neoliberal de produção e formação para o mercado de trabalho.

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar (Dubet, 2004, p. 552).

É preciso ainda considerar que esses estudantes quando apresentam algum comportamento considerado “fora do normal” não são explorados de forma aprofundada os elementos que refletem no comportamento, bem como acabam sendo responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

## SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÃO, MONITORAMENTO E ARTICULAÇÃO COM A REDE

A educação, como um direito social, precisa ser assegurada pelo Estado e passar por um processo constante de desenvolvimento. Sendo um direito fundamental, não pode ser reduzida a meros planos de governo, uma vez que está respaldada por conquistas legais. É fundamental considerar a importância de um processo contínuo de expansão e renovação, com o objetivo de não só assegurar o acesso dos alunos a essa política, mas também a permanência dessas crianças e desses jovens no ambiente escolar. Portanto, é essencial elaborar estratégias de aprimoramento que fortaleçam o direito à educação, e o enfrentamento das expressões da questão social.

Pensar a educação a partir da óptica de um elemento essencial na reprodução das relações sociais, faz-se tecer algumas reflexões sobre o contexto escolar no emaranhado da totalidade social. Dessa forma, esse espaço socioeducacional reflete os impactos do capitalismo na vida dos indivíduos, segundo Mézaros (2008, p. 27),

Limitar uma mudança educacional radical as margens corretivas interesseiras do capital significam abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A educação deve buscar a transformação ao romper com a lógica do sistema capitalista na busca pela emancipação humana, pois esse sistema condiciona os indivíduos a serem instrumentos de lucro, buscando que o fornecimento de conhecimento seja unicamente para impulsionar a expansão do capital.

A educação pública difere-se da educação privada, uma vez que não tem a finalidade direta de gerar lucro. Ela é caracterizada como um espaço composto por recursos e profissionais, cujo suporte financeiro e legal provém do Estado. Enquanto, a educação privada atende de forma direta às demandas do capital, transformando a educação em uma fonte de rendimento.

Nessa perspectiva, o capital busca aumentar a procura pelo setor privado, fomentando a privatização da educação. Esse movimento, ao não garantir acesso à educação para a classe trabalhadora, culmina na completa alienação e dominação.

É por isso que, independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e atores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista independentemente de um projeto político nacional que, neste caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública” (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo) (Barroso, 2005, p. 746).

Portanto, a política pública educacional, para além de ser um direito, necessita ser percebida como um feito alcançado pela classe trabalhadora. É crucial que essa conquista seja preservada e não

transformada em um alicerce vulnerável a processos de desmantelamento e regressão, os quais têm ocorrido desde os primeiros momentos de sua implementação. Refletir sobre a educação pública na atualidade implica em reconhecer sua história permeada por lutas, conquistas e progressos. Pois esse sistema educacional não se destina exclusivamente àqueles com recursos financeiros, mas sim é uma vitória conquistada pela classe trabalhadora, que precisa ser preservada e valorizada.

Apesar disso, as acumulações e explorações inerentes ao sistema de produção capitalista também se mostram no ambiente escolar. A questão social surge das contradições específicas do sistema capitalista, ao estabelecer a força de trabalho humana como a única geradora de valor, o capitalismo também a deprecia ao aumentar a eficiência do capital a partir do domínio do capital sobre o trabalho, levando à precarização e flexibilização das relações laborais. Essa dinâmica compromete o agravamento das manifestações da questão social no ambiente educacional. Como Yamamoto explana,

[...] a “questão social” encontra-se no caráter coletivo da produção e da apropriação privada do trabalho, de seus frutos e das condições necessárias à sua realização. É, portanto, indissociável da emergência do trabalhador livre, que depende da venda de sua força de trabalho para a satisfação de suas necessidades vitais (Yamamoto, 2013, p. 330).

Diante destes aspectos, as expressões da questão social estão presentes no cotidiano escolar, segundo o CFESS (2001, p. 12), “o sistema de ensino também se constitui um espaço de concretização dos problemas sociais”. A escola proporciona acesso educacional universal, porém não disponibiliza todos os recursos essenciais para assegurar a permanência plena de todos os beneficiários dessa política. Muitos não recebem o suporte necessário para exercerem seus direitos, o que compromete a jornada educacional desses alunos.

Para atender a essas demandas no ambiente escolar, é essencial estabelecer uma articulação entre diversas políticas públicas, através de uma abordagem intersetorial. Isso requer a presença de um profissional de Serviço Social, cujas habilidades teóricas e práticas inerentes de sua graduação, capacitam-no para mediar as complexas relações que surgem do sistema capitalista, focando na proteção dos direitos.

Para concretizar isso, é crucial considerar essa profissão como parte integrante do cenário de resistência na educação básica. Nesse contexto, busca-se contribuir tanto para aprimorar aspectos do processo educacional, quanto para promover qualidade para a permanência dessas crianças e jovens na escola. O Serviço Social enquanto profissão que atua a partir de medidas sociais, e pode contribuir para que a política de educação mantenha seu caráter universal através da garantia de direitos aos usuários. Assim, pode contribuir através da articulação entre as políticas sociais e públicas, de um trabalho articulado em rede e na permanência dos alunos no espaço escolar.

Especialmente na conjuntura atual, é necessário considerar o papel que a educação desempenha na sociedade do Brasil e reafirmar a educação como um direito inegociável de todos os cidadãos brasileiros. Além disso, é preciso reconhecer as significativas contribuições da educação para o progresso dentro de uma sociedade capitalista, a qual não apenas gera, mas também perpetua desigualdades sociais desde sua gênese.

Tem-se neste contexto, reflexões acerca da necessidade de um profissional de Serviço Social nas escolas de educação básica, a fim de contribuir para fortalecer a garantia da política educacional, no enfrentamento do conjunto das expressões da questão social, que, inevitavelmente, estão inseridas nesse espaço de reprodução das relações sociais. Visto que, por vezes as necessidades sociais chegam até os profissionais que fazem parte da equipe escolar, porém, eles podem não estar adequadamente capacitados para lidar com tais demandas. O assistente social, em colaboração com os demais profissionais, têm a capacidade de abordar as solicitações originadas das diversas formas de desigualdade social que se manifestam no contexto escolar.

A atuação do Serviço Social na promoção de uma educação emancipatória converge com a meta de assegurar a permanência e a qualidade da experiência educacional dos beneficiários da política de

educação. Outrossim, busca-se estreitar os laços entre escola, família e comunidade, considerando as necessidades desses três pilares fundamentais. Através de uma abordagem educacional personalizada, o Serviço Social visa atender demandas não supridas pelo Estado.

Perante o exposto, os assistentes sociais atuando nas políticas públicas, a partir de suas competências ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas, estão devidamente qualificados para abordar as diversas manifestações da questão social. Como em casos de evasão escolar, os quais requerem uma investigação social profunda da realidade, para além do aparente, uma tarefa intrínseca ao campo de atuação do assistente social, visando efetivar os direitos sociais a partir da realidade social em sua totalidade.

Além disso, esses profissionais podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais democrático com objetivo de estabelecer um espaço que capacite os alunos a compreender o contexto no qual estão inseridos. Essa visão implica em um ambiente escolar que demonstre sensibilidade ao conhecer a real situação dos indivíduos que fazem parte dele, buscando, por meio de abordagens intersetoriais, atender às demandas específicas de cada usuário das políticas públicas de educação.

Com isso, destaca-se o que foi socializado nos casos já apresentados. **A fome não espera.** Destaca-se a última frase, pois, esse marco é o principal pensamento no momento da atuação profissional no que tange a insegurança alimentar, tendo em vista, o que foi socializado. No entanto, considerando as políticas públicas num sistema capitalista que não dispõe de seu capital para o enfrentamento das desigualdades sociais, estão cada vez mais precarizadas as possibilidades de atuação do assistente social.

Considerando suas múltiplas alternativas de atuação no âmbito escolar, realizamos a provocação de como realizar o enfrentamento à insegurança alimentar? E respondemos se nem mesmo os equipamentos de atuação da assistência social possuem aporte nutricional para entrega às famílias em acompanhamento. Como realizar o encaminhamento, uma vez que as agendas do CRAS estão fechadas, e os equipamentos não retornam para a escola acerca do que foi encaminhado?

Pensar na inclusão do assistente social na educação básica, é pensar também na articulação externa ao Estado que vem ocorrendo cada vez mais forte na profissão e que vem contado com auxílio de instituições do terceiro setor as quais vem prestando assistência a estes profissionais frente a falta de atuação do estado em suprir as necessidades básicas dos usuários, essa articulação com rede de instituições filantrópicas, ONGs, e outras organizações vem amparando muitos profissionais que não conseguem suprir os atendimentos por meios públicos.

Ademais, cabe destacar que o embate acerca de insegurança alimentar, conforme socializado por Schappo (2021, p.32) “As medidas de combate à fome não se restringem, assim, ao mero oferecimento de cestas básicas ou de qualquer tipo de alimento.” Mas vão além da oferta desses alimentos e sim da garantia de um mínimo social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública no Brasil ao longo da história foi tratada como um privilégio para as elites, todavia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve uma ampliação das vagas e dos públicos que chegam à escola. Esse novo cenário da educação é assegurado enquanto direito social, mas ainda existe um longo caminho para uma efetiva democratização do seu acesso e permanência.

O modelo econômico neoliberal acentua as desigualdades sociais a partir de um contexto de supostas oportunidades igualitárias, isto é, inserindo todos na mesma escola e com os mesmo professores, subtende-se que alcançaram os meus resultados. Entretanto, essa lógica abstenha-se de compreender as diversas realidades às quais os indivíduos estão inseridos, dentre elas, as expressões da questão social, tais como a fome, violência, desemprego, entre outras.

Atualmente a escola pública não possui um corpo de servidores que consigam atender de forma eficiente as demandas que chegam ao ambiente escolar, sendo que muitas vezes em virtude das sobrecarga e condições precárias de trabalho acabam resolvendo apenas de forma imediata sem o devido acompanhamento necessário. Soma-se a isso, que o trabalho em rede requer um contato contínuo para verificação e acompanhamento, sendo quase impossível realizar essas ações dentro da jornada de trabalho, resultando em demandas de trabalho fora do horário de dedicação às atividades laborais.

A presença de assistentes sociais no âmbito da educação básica é capaz de oportunizar que as lacunas deixadas pela ausência de formação e de disponibilidade de tempo sejam acompanhadas por profissionais com capacidade técnica, crítica e que seja capaz de intervir nas diversas situações, especialmente quando os direitos sociais e fundamentais não estão sendo assegurados.

Os assistentes sociais na política de educação não irão atuar exclusivamente em atendimento aos alunos, mas podem contribuir nas diversas orientações técnicas que sejam capazes de fornecer às famílias acesso a outras políticas e outros órgãos que assegurem direitos. A luta histórica para assegurar a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas de educação básica são fundamentais para demonstrar a importância de um trabalho em rede e, fundamentalmente, retirar o estigma de que a escola sozinha é capaz de produzir mudanças em um sistema marcado pela presença de uma forte desigualdade social.

Nesse sentido, ao considerar a pergunta inicial do texto: Quem aprende com fome? Respondemos que ninguém. Além disso, nenhuma atuação profissional que não esteja articulada a uma perspectiva de rede não é capaz de contribuir com expressivas mudanças sociais dentro de um modelo societário marcado pelas mazelas dos interesses do capital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01 set. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

ALVES, Stefany Thays Correia; BANDEIRA, Dina Carla da Costa. **NUTRIÇÃO ESCOLAR: Influência da alimentação no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em escolas públicas do Brasil**. 2022. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia - Instituto Federal Goiano, Iporá.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 18. ago 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso: 18. ago 2023.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2004, v. 34, n. 123 p. 539-555. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

FERREIRA, Ewerton da Silva. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT: Um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do ensino médio em uma escola pública no município de São Borja/RS (2009-2020)**. 2021. 112 f. Dissertação Mestrado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Pampa, São Borja.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais**. Revista SER social. Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**. 2020, v. 35, n. 102, p. 01-19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 03 de set. de 2023.

PENSSAN, Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. II VIGISAN: relatório final. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade [online]**. v. 25, n. 89, p. 1203-1225. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHAPPO, S. Fome e insegurança alimentar em tempos de pandemia da covid-19. **SER Social**, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 28-52, 2021. DOI: 10.26512/sersocial.v23i48.32423. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/32423](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/32423). Acesso em: 7 set. 2023.

## A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS?

### CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO.

Giane Franciele Negri<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta parcialmente os resultados da dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual está em fase de andamento. As discussões realizadas têm como referência o direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, previstas no Estatuto da Criança e do/a Adolescente e na Lei 12.594/2012, que implementa o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Assim, são apresentadas discussões trazidas por diversos autores/as, no que diz respeito ao acesso e permanência (ou não) dos/as adolescentes e jovens da socioeducação aos espaços escolares e os desafios que se colocam para efetivação deste direito social, disposto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

**Palavras-chave:** Medida Socioeducativa; Educação; Adolescentes; Jovens.

**ABSTRACT:** This article partially presents the results of a Master's thesis through the Postgraduate Program in Social Service and Social Policy at the State University of Londrina (UEL), which is currently in progress. The discussions conducted refer to the right to education for adolescents and young people undergoing open social-educational measures, as outlined in the Statute of the Child and Adolescent and in Law 12.594/2012, which implements the National System for Socio-Educational Care (SINASE). Thus, discussions brought by various authors are presented, concerning the access and retention (or lack thereof) of adolescents and young people in socio-educational settings to educational spaces, and the challenges that arise for the realization of this social right, as set forth in the Brazilian Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996.

**Keywords:** Socio-educational Measure; Education; Teenagers; Young people.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as discussões parciais da Dissertação de Mestrado, a qual está em fase de andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ademais, as reflexões trazidas também têm relação com a experiência profissional, enquanto assistente social, que compôs equipe técnica do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná.

Nesta trama, é necessário que se apresentem as bases legais do direito à educação no Brasil, por meio do texto constitucional da Carta Magna de 1988, expresso como direito social, direito de todos e dever do Estado e da família e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Em ambos os marcos legais, prevê-se garantias e princípios, para que a educação básica seja universalizada a todos os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, principalmente em condições de igualdade para o acesso e permanência, assim como, consolidando a obrigatoriedade do ensino gratuito na faixa etária dos 04 aos 17 anos.

Sendo a educação um direito público subjetivo no Estado brasileiro, sua cobertura deveria contemplar os diversos sujeitos que compõem a tessitura social, no entanto, as desigualdades e diferenças históricas, culturais, sociais apontam para um processo de descontinuidade quanto a essa universalização. É nesta conjuntura (de não acesso à educação) que se encontram os/as adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto - Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Gênero e Diversidade na Educação, gianefranciele@gmail.com.

Respaldadas pelo Estatuto da Criança e do/a Adolescente e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), às medidas socioeducativas tem como um de seus objetivos a integração social e a garantia dos direitos individuais e sociais dos/as adolescentes e jovens autores/as de ato infracional, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (PIA), em que obrigatoriamente deverão conter ações relacionadas à área da educação (como exemplo: acompanhamento de matrícula, frequência, aproveitamento escolar).

O que apresentar-se-á nas discussões deste artigo, denota a lacuna existente entre a previsão legal do direito à educação e o real acesso e permanência aos espaços escolares, por adolescentes e jovens da socioeducação, desvelando um cenário de fracasso escolar, evasão, discriminações, acarretando em violações de direitos.

## UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

O debate sobre a educação básica no Brasil perpassa pela compreensão de que as raízes oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade fizeram tardar ao máximo a positivação dos direitos à educação pública e gratuita (Mazzioni, Trevisol, 2018). Um passado repleto de reformas nas políticas educacionais, com resistências para expandir o acesso às escolas a públicos mais vulneráveis, exceto quando, perpassava pela lógica da mão-de-obra para o trabalho.

Foi com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/1988), que se estabeleceu o marco de reconhecimento do ensino obrigatório como um direito público subjetivo, que instaurou um instrumento jurídico no qual a atuação do Estado seria fundamental.

O tardio compromisso do Estado brasileiro com a educação e a resistência em assumi-la como direito público subjetivo não estão desassociados do lento e tortuoso processo de construção da democracia e dos direitos de cidadania (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais) (Mazzioni, Trevisol, 2018, p. 16).

Vale destacar, que com a democratização do país a partir da década de 1980, o cenário educacional se transformou, com continuidades e descontinuidades. Como aponta Saviani (2008), umas das características estruturais da política educacional brasileira é a descontinuidade.

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (Saviani, 2008, p. 11).

Os marcos legais que instituem a universalização da educação básica estão previstos no texto constitucional da Constituição Federal do Brasil (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). A seguir elencam-se alguns trechos de ambos os marcos legais, para frisar a relevância do tema na sociedade brasileira e estabelecer uma relação com a fragilidade na qual, estes marcos legais se aplicam a determinados públicos que compõem a tessitura social brasileira.

ACF/1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo primordialmente ser garantida em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Cabe ao Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, inclusive assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Prevê ainda, em seu artigo 214º, a elaboração do plano nacional de educação, de duração decenal, que tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 1988).

Tais diretrizes, objetivos, metas e estratégias visam: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Posteriormente, no âmbito da LDB/1996, reafirmando o que já havia sido previsto na CF/1988, expressa, que a educação, dever da família e do Estado, será ministrada por princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, em que o Estado garantirá educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

No papel do Estado, cabe garantir o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Em seu artigo 37º, expressa que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida por meio da oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 1996).

A universalização do acesso à escola pública foi uma conquista dos educadores brasileiros e com esta universalização, almejava-se o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. No entanto, passadas três décadas dessa conquista, por meio da CF/1988 e da LDB/1996, o que se verifica é que a escola “tem sido ideologicamente destituída da sua função de ensinar, sendo solicitado a ela que apenas cuide dos alunos, mantendo-os fora das ruas pelo período de quatro horas” (Cabrito *et al*, 2019, p. 162).

O que se verifica é que a universalização da educação básica, não contemplou a tamanha proporção de diversidades no Brasil, tampouco, efetivou-se quanto às desigualdades e diferenças históricas, culturais, sociais existentes, o que impactou na efetivação desta universalização. Esse cenário de universalização se agrava ao direcionarmos os olhares aos/às adolescentes e jovens da socioeducação, pois a realidade é de fracasso escolar, abandono e diversas violências institucionais, como veremos no tópico que segue.

## **ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO**

A partir da década de 1980 se instala no Brasil, a Doutrina da Proteção Integral, para a garantia de direitos sociais às crianças e adolescentes brasileiros/as. O foco de atuação do Estado se transformava não mais numa lógica de compreender as famílias como responsáveis pela situação precária de desenvolvimento de seus filhos e filhas e sim, na necessidade de ações entre família, Estado e sociedade para a garantia da proteção ao público infante-juvenil. Não mais como meros objetos de intervenção das políticas de Estado, passam a ser compreendidos como sujeitos de direitos.

Esta compreensão vai se materializar por meio da CF/1988, por tratados internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do/a adolescente (1990), além de outras normativas transversais, como é o caso da socioeducação, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2006 e sua implementação por meio da Lei do SINASE 12.594/2012.

No que diz respeito à socioeducação, conforme o SINASE, um dos objetivos das medidas socioeducativas é a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (PIA). Para isto, a equipe técnica de referência no atendimento aos/às adolescentes e jovens<sup>2</sup> em cumprimento de medida socioeducativa

2 No que diz respeito à faixa etária, com base no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, as medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que cometeram ato infracional. Em alguns casos, podem ser

devem traçar em conjunto com estes/as, o acesso aos diversos direitos, que porventura não estejam sendo garantidos. Este é o caso do acesso à educação.

Convém ressaltar que não partimos do entendimento de que os/as adolescentes e jovens da socioeducação devam ser reinseridos/as na sociedade, ou até mesmo integrados - termo recorrentemente utilizado em discursos, textos e normativas. Entende-se que estes/as não estão fora da sociedade, muito pelo contrário, estão inseridos/as em condições desiguais de existência, de acesso a oportunidades, de modo que não se trata de ressocializá-los/as, mas garantir condições de desenvolvimento (proteção integral no caso de crianças e adolescentes) como previsto nas normativas legais. “Não [...] consideramos que esses e essas adolescentes (e suas famílias) tenham em algum momento estado fora das regras de sociabilidade. Ou seja, sempre estiveram socializados: à margem, periféricamente, como cidadãs e cidadãos de ‘segunda categoria’” [...]. (Oliveira, *et al*, 2019, p. 92, grifo das autoras).

Freire (2019, p. 84), em sua contribuição sobre a educação bancária versus a educação problematizadora<sup>3</sup>, argumenta que a prática bancária por meio de um viés paternalista, denomina os oprimidos de assistidos. Tratados como casos individuais, “meros marginalizados” (grifo do autor), que diferem da aparência geral da sociedade. Enquanto marginalizados, “seres de fora”, a solução seria integrá-los à sociedade sadia.

Como elucida Freire (2019):

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (Freire, 2019, p. 84-85, grifos do autor).

A partir da experiência profissional no CREAS, enquanto técnica que compunha o Serviço de MSE/MA observou-se que nem todos/as os/as adolescentes/jovens que cometem ato infracional, estão em situação de vulnerabilidade social, mas a parcela é muito menor do que aqueles/as que estão. De acordo com Baratta (2018), grupos sociais mais elevados, salvas exceções, dão respostas informais às ações ilícitas feitas pelos/as filhos (resolvem no âmbito da família e grupo de origem), diferentemente das camadas populares, que geralmente as respostas são dadas de forma institucional (polícia, órgãos do judiciário), reforçando a estigmatização de papéis criminosos (p. 181).

Ao analisarmos diversas produções sobre o tema do acesso à escolarização por adolescentes e jovens da socioeducação, fica evidente, a lacuna existente entre a previsão legal deste direito e a sua efetivação, por meio da própria matrícula até a permanência nos espaços escolares (Zanella, 2010; David e Hernandez, 2012; Amaral e Santos, 2019; Negri, 2021; Cardoso e Fonseca, 2019; Cunha e Dazzani, 2016; Morais e Ferreira, 2019). Fica evidente também um cenário de práticas discriminatórias.

O Parecer 08/2015 elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), acerca das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, aponta que a educação é imprescindível para a execução de medidas socioeducativas em meio aberto<sup>4</sup> e que a escolarização está diretamente relacionada a mais e melhores oportunidades para a construção de um projeto de vida (Brasil, 2015). O presente parecer culminou na Resolução nº 3 de 13 de maio

---

aplicadas até o limite de 21 anos, consideradas como situações excepcionais quando um/a adolescente perto de completar os 18 anos, comete um ato infracional. A superveniência da maioria penal não interfere na apuração de ato infracional nem na aplicabilidade de medida socioeducativa em curso, inclusive na liberdade assistida, enquanto não atingida a idade de 21 anos (MPPR, 2018 com base na Súmula 605 do Supremo Tribunal de Justiça). Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Sumulas-do-STJ-Superior-Tribunal-de-Justica-Anotadas>.

<sup>3</sup> Freire (2019) aponta para a ideia que a concepção de educação bancária opera como instrumento de opressão. Identificou o caráter marcante nessa concepção de educação, enquanto relações “narradoras, dissertadoras”. Isto é, narração de conteúdo, falar da realidade como algo estático, fixo, sobre situações, conteúdos completamente alheios às experiências dos/as educandos/as. Na concepção de educação problematizadora, a relação é construída por meio do diálogo e da aprendizagem mútua. Os/as educandos/as não são recipientes para depósitos, assim como os educadores/as não são apenas narradores de conteúdo. Desta forma, ambos são sujeitos do processo e crescem juntos, sendo que o argumento da autoridade perde o sentido (Freire, 2019).

<sup>4</sup> Artigo 13 da Lei 12.594/2012 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Embora esteja previsto na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em seu artigo 82, que deve ser garantida a matrícula a qualquer tempo para adolescentes e jovens da socioeducação, a realidade denota o quão distantes estamos de promover este direito. De acordo com o Parecer 08/2015 (MEC/CNE) a maioria dos/as adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto já evadiram ou estão infrequentes na escola (fator apresentado por meio de diversas pesquisas já citadas). Ainda, muitas vezes, o/a adolescente é encaminhado para a escola, e por resistência da própria escola, não consegue realizar sua matrícula.

A compreensão de quem são os adolescentes e jovens que estão presentes na escola, perpassa pelo entendimento dos anseios e das necessidades que esses sujeitos apresentam. A sociedade em que vivemos é marcada por transformações econômicas, sociais e culturais e conseqüentemente, ser jovem está relacionado a um período de mudança, de transição entre infância e vida adulta. Cada jovem apresenta um estilo de vida próprio, influenciado por ciclos de amizades, críticas às normas e às regras sociais e nichos de mercado - a moda, a era da informatização. Diferentemente do período da infância, ligado ao seio familiar, com ajustamento às tradições culturais familiares, o período de transição da infância para adolescência e juventude faz com se tenha contato com outros contextos, espaços não familiares, não escolares, comunidades, atividades religiosas, culturais e de lazer, em que os relacionamentos, os costumes e os hábitos são diferentes ou até mais prazerosos (Costa, 2015).

Assim, conforme Amaro (2012) é preciso compreender a complexidade que envolve a escola e reconhecê-la como guardiã da diversidade, pois a escola é ponto de encontro, de convivência social, palco potencial para a fecundação da cidadania. Diversos atores habitam e interagem nesse espaço, com suas histórias de vida, expectativas, valores, dificuldades e potencialidades.

A diversidade é construída histórica, cultural e socialmente. Essa diversidade manifesta diferenças, que ultrapassam características biológicas e são construídas ao longo do processo histórico e cultural, nas relações sociais e de poder. A diversidade compõe o cotidiano escolar, atravessa todos os níveis de ensino, e é neste cotidiano que a presença das diferenças se encontram. Não é algo abstrato, pois todos e todas nós, somos diferentes, nos aspectos de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências. Seres singulares e diversos. Pensar a diversidade pressupõe entendê-la sempre numa perspectiva relacional e a escola, compõe um terreno em que se manifestam estas diferenças, sobretudo, se constroem identidades. É preciso combater as desigualdades e acolher as diferenças (Gomes, 2007).

Quando as escolas se organizam por turmas, possibilita-se, em parte, a oportunidade de se adquirir experiências em grupo. Mas essas relações não são suficientes para os jovens, pois elas estão na maioria das vezes vinculadas a uma reclusão dentro de um espaço/tempo para estudar e à segregação entre educador e educando, no momento em que são impostas ali regras inflexíveis e existem escalões hierárquicos aos quais os alunos precisam prestar submissão (Costa, 2010, p. 99).

O contexto escolar envolve relações familiares fragilizadas, trabalho infantil, fome, violência, discriminação, estatísticas de evasão, multirrepetência e atraso escolar. Por falta de habilidades em abordar situações como essas, a comunidade escolar tem adotado práticas de higienização do ambiente escolar e nesse cenário, demonstra-se a importância de profissionais, como assistentes sociais e psicólogos/as nesses espaços, a partir de uma lógica de complementação de saberes, para a construção de abordagens e respostas efetivas às demandas apresentadas pela sociedade (Amaro, 2012).

Conforme aponta Dayrrel (2001) a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos. Sua função é a de garantir a todos o acesso a uma série de conhecimentos socialmente adquiridos pela sociedade. Nesse processo o conhecimento escolar se torna uma coisa a ser transmitida. Ensinar é transmitir e aprender é assimilar. Os resultados são valorizados por meio das provas e notas e nesta lógica, as relações entre o que os/as estudantes vivenciam e o conhecimento

escolar - escolar e extra-escolar perde o sentido, resultando numa desarticulação entre vivência e conhecimento escolar.

Em específico, acerca da vivência escolar de adolescentes e jovens da socioeducação, os trechos que seguem, são resultado de uma pesquisa “Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola” (Cardoso; Fonseca, 2019) em que as autoras identificaram que dos 05 adolescentes entrevistados<sup>5</sup>, todos os adolescentes (sexo masculino) tiveram suas identidades marcadas pelo fracasso escolar. Ainda que dois deles trouxessem aspectos positivos da escola, todos mencionaram dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e/ou ao comportamento tido como inadequado. Portanto, foi constatado que a apropriação da identidade de “aluno problema” é algo predominante entre os adolescentes entrevistados.

*Ah... nunca consegui aprender as coisas né? Sempre fui muito difícil para aprender as coisas... Aí por isso que eu bagunçava mesmo. Tenho dificuldade até hoje para aprender as coisas. Matemática essas coisas... sou meio perdido ainda né? Por causa disso aí mesmo. Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais. Porque eu desisto das coisas rápido. Desisto das coisas rápido... as vezes o problema pode ser eu... os professores já sabem o que fazer né? Se querer [sic] aprende né? Se querer aprende (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 6) (Entrevistado 1, [grifo das autoras]).*

*Sempre tive bastante dificuldade em leitura, a ler essas coisas eu sempre tive bastante [dificuldade]. Eu não gostava muito de ler assim, quando a professora me mandava ler por fileira, sabe? Eu não gostava. Eu me esforçava, lia às vezes, nem sempre (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 6) (Entrevistado 4, [grifo das autoras]).*

*[Você já abandonou a escola?] Duas vezes. Fui expulso as duas vezes. Primeira vez foi na 5ª série e a outra na 6ª série. [O que você mudaria na escola?] Comportamento meu. [E na escola o que precisaria mudar?] Tudo. Tudo? O que? A forma que falava com a professora, diretora, só. (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 6) (Entrevistado 2, [grifo das autoras]).*

Nesta relação entre Estado (incluí-se a escola)-Família-Comunidade, ocorre que a família e a comunidade são responsabilizadas pelo fracasso escolar (ou melhor dizendo, o fracasso da escola e do Estado) (Arroyo, 1986). “Interessante ao neoliberalismo, o sucesso e o fracasso de cada um respondem apenas à (in)competência pessoal, emergindo todos em um comportamento individualista, que vem se tornando dominante em nossa sociedade” (Oliveira; Rosa, 2010, p. 117).

O fracasso escolar, evasão e repetência, são compreendidas como incapacidades individuais e não resultados da dinâmica das desigualdades sociais, culturais, informacionais. Os/as estudantes das classes populares têm sido vistos como “carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural” (Arroyo, 1986, p. 30). Inferiorizados e vulnerabilizados diante das forças sociais, os “perdedores” perdem seu status de sujeitos e seu alijamento social é legitimado, pois são responsabilizados individual e socialmente por seu fracasso (Oliveira; Rosa, 2010, p. 118).

Oliveira *et al* (2019) apontam que a partir da construção social da imagem dos/as adolescentes e jovens autores/ de ato infracional, enquanto “menor perigoso, delinquente”, se consolidaram representações que os/as criminalizam e estigmatizam, considerando-os uma ameaça à sociedade. A discriminação e o racismo tornam-se um obstáculo ao acesso à escola, constituindo-se uma violação de direito.

Essa discriminação se manifesta, não só na negativa da matrícula, mas também em olhares de medo ou indiferença. É preciso reiterar sempre que, o cumprimento de medidas socioeducativas é uma situação transitória e que o/a adolescente deve ser visto como os/as demais alunos/as (Brasil, 2015).

Assim, corrobora-se com David e Hernandez (2012), quando constatam em sua pesquisa que os/as adolescentes (no caso, em cumprimento de medida socioeducativa) apresentam dificuldades para frequentar a escola, por vários motivos, dentre eles a discriminação e o preconceito por parte de gestores/as, professores/as e dos/as próprios/as colegas.

A cultura escolar atua tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos/as educandos/as. A partir da introdução da categoria alunos violentos, introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de integração, socialização, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de

<sup>5</sup> Os adolescentes participantes da pesquisa pertencem ao grupo atendido por dois dos três orientadores de medida socioeducativa de LA que exercem suas funções na Organização não Governamental CRECEI – Centro Renovado Cristão de Ensino Integral, uma das cinco entidades responsáveis pela execução da medida no município de Ribeirão Preto/SP, após sentença judicial (Davi; Hernandez, 2012, p. 1).

ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos (Clementino *et al*, 2018).

Muitas vezes, embora tendo por lei a garantia do direito à educação, é apenas pela intervenção de um serviço de proteção social, que acompanha os/as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, que se materializa este acesso (outras vezes, nem mesmo com a intervenção do serviço).

Cardoso e Fonseca (2019) inferem que um direito - educação - que está previsto no Estatuto da Criança e do/a Adolescente e que deveria ser garantido, se torna uma condicionalidade. A estigmatização deste público recai então em violação de seus direitos pelo próprio Estado, a quem compete garantir a educação a crianças e adolescentes. Na pesquisa realizada pelas autoras, todos os adolescentes estavam defasados com relação à idade-série e também evadidos no momento da entrevista. Isso mostra que o direito à educação ainda não foi concretizado em sua plenitude. Parece que o direito é garantido somente depois que o adolescente pratica um ato infracional grave, que o coloca em privação de liberdade (e que no âmbito das medidas socioeducativas em meio fechado, o acesso à escolarização acontece de maneira diversa, com um acompanhamento mais individualizado).

Na pesquisa intitulada “A educação escolar de adolescentes em Liberdade Assistida: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto/SP” (David; Hernandez, 2012), na qual foram entrevistado/as adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA), a problemática se materializa na fala de uma entrevistada:

*Luana, você não está matriculada por quê? (Pesquisadora)*

*Porque fui expulsa. (Luana)*

*E agora você não está conseguindo vaga nas escolas... Qual está sendo o problema? (Pesquisadora)*

*É, não tô conseguindo vaga, as escolas não quer dá vaga pra mim por causa do problema que aconteceu comigo. (Luana)*

*Certo. E mesmo a sua mãe indo lá... (Pesquisadora)*

*Mesmo a minha mãe indo lá, já foi até com o juiz e não conseguiu ainda. (Luana) (David; Hernandez, 2012)<sup>6</sup>*

O que nos causa espanto é que, a realidade da pesquisa realizada por David e Hernandez datada de 2012, ano de implementação do SINASE, não se modifica com a pesquisa realizada por Cardoso e Fonseca (2019). Ainda, a pesquisa realizada por Negri (2021) e Bravin *et al* (2021), traz a mesma problemática em relação ao acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida em meio aberto.

Como mencionado, diferentemente do meio aberto, os/as adolescentes e jovens que se encontram em privação de liberdade, tem para si outra possibilidade de reorganizar os estudos e o acesso à escolarização, uma vez que, realizam as atividades dentro da unidade da medida socioeducativa, o que não significa, que umas das saídas para a questão da escolarização de adolescentes e jovens do meio aberto, seja segregá-los em turmas específicas. Na pesquisa de Cardoso e Fonseca (2019), os relatos seguem nesse sentido:

*Quando eu cai lá dentro [Fundação CASA] eu retornei à escola. Desenvolve bastante lá dentro... Ah, a escola lá dentro lá foi boa para mim. Boa mesmo, porque aprendi bastante coisa lá dentro. Esse problema mesmo na leitura eu lia bastante (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 8) (Entrevistado 5, [grifo das autoras]).*

*[Teve algum professor que marcou a sua vida escolar?] Teve, teve sim. Ah... porque ele tentava me ajudar de qualquer jeito, Professor que tentava me ajudar de qualquer jeito, né? Não foi nem na rua para senhora vê, foi na Fundação CASA. (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 8)(Entrevistado 1, [grifo das autoras])*

*Ah... lá dentro [Fundação CASA] é diferente né? A pessoa tá sentada do seu lado, explicado todas as partes. Ah... é que nem aqui né? Se a gente pedir a atenção para professora ela vai te dar uma atenção, mas lá parece ser mais em dobro né? A atenção delas... se você pediu, a sua dificuldade, ela já senta do seu lado, trabalha em cima da sua dificuldade. Sempre dando a solução pro seu problema, sempre dando o melhor para você. (Cardoso; Fonseca, 2019, p. 8)(Entrevistado 4, [grifo das autoras]).*

Em outra pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Vila Velha – Espírito Santo (Bravin *et al* 2021), com objetivo de compreender a inclusão de adolescentes em liberdade assistida em uma turma

<sup>6</sup> Nome fictício.

de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram entrevistados três adolescentes, os quais relataram acerca da relação com a escola, os seguintes aspectos:

*Gosto de vim para escola pra conversar, não pra estudar. Não gosto de ficar parado, sou agitado. Tipo, é falar de mim e das coisas que eu já fiz, num tem? Mais está aqui na escola não quer dizer que gosto de estudar, estou aqui por que cumpro medida, se não fi, aiai” (Bravin et al, 2021) (Aluno – Flash).*

*“Cara, só alguns sabem que cumpro medida. Só sabem por que eu falei. Tenho vergonha, muitos vão se afastar. Vão ter medo se souber que eu, tipo! tenho várias passagens e tal. Professor então quando sabe morre de medo, como se fossemos bichos, os homens tem mais medo que as mulheres, as vezes fico pensando no que estou fazendo aqui, mas sou obrigado né?” (Bravin et al, 2021)(Aluno – Hulk).*

*“Não gosto de estudar. Fiquei 2 anos sem estudar. Depois que cometi o ato tive que voltar para escola”, fazer o que? Os homi mandaram”(Bravin et al, 2021) (Aluno – Batman).*

*“Tipo, eu estudava normalmente, tipo: vinha, faltava, e aí fiquei afastado mais ou menos 5 meses. Rapaz o bagulho é doido! (risos) causei umas tretas ai, vacilei e parei na 6ª série”. Este lugar não é para mim não, fico porque sou obrigado” (Bravin et al, 2021)(Aluno – Hulk).*

*“Rapaz, (risos). Lá na casa nunca foi obrigatório fazer escola, num tem?! Eu só estou na escola por que cumpro medida. Minha mãe e meu pai nunca precisaram de escola para viver não e estão lá vivendo a vida deles, eu tenho de vir. Na minha opinião esta escola poderia ser menos chata, tenho alguns colegas aqui, e quando a gente sai pega um trampo, então eu acho bom vir aqui, sem caô” (Bravin et al, 2021)(Aluno – Hulk).*

Campos (2018) em pesquisa realizada acerca da reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa a partir da visão de educadores aponta que mesmo antes do cometimento do ato infracional, muitos desses jovens, já apresentam defasagem na relação idade-série, por consequência da evasão ou repetência. Amaral e Santos (2019) apontam a mesma realidade, em que o percurso escolar desses/as adolescentes é marcado por diversas interrupções, seja anterior, ou posterior ao cumprimento de medida socioeducativa.

Constata-se que a interrupção na frequência escolar para muitos(as) adolescentes ocorre ainda na infância, sendo que a tentativa do retorno acontece quase que anualmente nos períodos de início do ano letivo, até chegar ao momento de sua desvinculação completa. Constata-se que para muitos(as) adolescentes que cumprem medida socioeducativa, a nova tentativa ocorre em decorrência da determinação legal ou no período em que se encontram em privação de liberdade. Porém, se evidencia que esta obrigatoriedade não se reverte em uma permanência contínua (Amaral, Santos, 2019, p. 408).

É imprescindível ressaltar que, públicos vulneráveis apresentam em suas trajetórias, uma gama de direitos violados, que perpassam diversas esferas da vida - família, educação, saúde, assistência social, lazer, cultura, trabalho.

Assim, de acordo com Cunha e Dazzani (2019) há por parte da escola, uma hostilidade em relação ao/a adolescente em conflito com a lei, fator que desdobra na histórica recusa da instituição em acolher a diversidade sociocultural, que encontra nas camadas populares, seu principal público. Os autores ressaltam que acolher essa diversidade não se materializa apenas na realização da matrícula - feita muitas vezes com resistências. A matrícula não é suficiente para garantir ao/a adolescente o pleno exercício do seu direito à educação, resultando na insustentabilidade de sua permanência no espaço escolar. Outro ponto a se ressaltar, e que muitas vezes surgem como propostas em espaços institucionais, é a tentativa de segregar adolescentes e jovens da socioeducação em turmas específicas. “Vale ressaltar que não deve haver turmas específicas para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto” (Brasil, 2015, p. 20).

No que se refere à questão educacional, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), comumente, associadas a noções de meritocracia, esforço individual, o desempenho escolar e os sistemas de avaliação, não levam em conta as desigualdades escolares, constituídas por uma série de outras desigualdades (sociais, culturais) e diferenças. Dessa banda, é impossível analisar desigualdades escolares pela ótica de diferenças naturais entre os sujeitos, pois, é sabido que determinada classe social, apresenta melhores possibilidades de desenvolvimento no sistema de ensino, seja pela bagagem social, herança familiar e constituição da própria classe, a exemplo da “elite e classe média”.

O panorama educacional de adolescentes e jovens da socioeducação, já assinala há tempos, que o direito à educação - e aqui não só a garantia da matrícula - não está sendo materializado. Para além das pesquisas acadêmicas, outras pesquisas e relatórios apontam a problemática.

De acordo com Zanella (2010), a partir de pesquisa realizada intitulada Educação e adolescente em conflito com a lei: uma relação possível?, o corpo escolar, que atua nas escolas públicas atribuem a um grupo específico de adolescentes a responsabilidade pela violência escolar vivenciada no cotidiano. Estes/as adolescentes, ou já abandonaram a escola, ou estavam em vias de a abandonarem, com um quadro de recorrentes reprovações, defasagem idade-série e situações de envolvimento com atos indisciplinados e infracionais. Obviamente, estes/as adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior o cumprimento da medida socioeducativa. Assim, quando há a procura da escola para reinserção no Sistema de Ensino desses/as adolescentes que cometeram ato infracional, a primeira alegação é a de que há vagas, ou explanam uma defesa dos direitos dos demais alunos “[...] que possuem direito a estudar com tranquilidade” (p.21). Nesse cenário, os atos de indisciplina retomam, preenchem-se os livros de registro, desvelando preconceitos e falas que expressam o não desejo deste/a adolescente na escola.

Em Diagnóstico elaborado em 2021, acerca da municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto (Bueno *et al*, 2021)<sup>7</sup> identificaram que o principal aspecto abordado durante a elaboração do PIA diz respeito às atividades de reforço e incentivo à permanência escolar. De modo geral, identificaram também que há uma insatisfação das equipes técnicas com relação aos profissionais da Educação e a forma como estes garantem o acesso, inserção e permanência dos/das adolescentes em cumprimento de MSE/MA aos equipamentos e à política de ensino público dos municípios e estados.

De acordo com o Diagnóstico (Bueno *et al*, 2021) apesar da existência de regulamentações que normatizam a maneira como deve ocorrer a escolarização de adolescentes que estão em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, há ainda uma insatisfação significativa dos/das profissionais com relação a este tema (50%). Desta forma, podemos afirmar que há recursos normativos disponíveis para a inclusão e permanência dos/as adolescentes na rede formal de ensino, mas que ainda não são cumpridas da maneira como estão previstas.

Em pesquisa realizada por Negri (2021), na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, acerca da relação da escola com os/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, identificou-se também esta realidade de distorção idade-série, evasões, repetências.

As informações sobre a escolaridade foram extraídas de 75 formulários de atendimento (Plano Individual de Atendimento e relatórios individuais de acompanhamento) tendo como referência o ano de 2019.

Foi possível verificar que quando iniciaram o acompanhamento no CREAS II, 43 adolescentes/jovens já haviam sido inseridos/as na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), 29 estavam inseridos na modalidade regular, 2 concluído a educação básica e 1 cursando ensino superior. Ressalta-se que o fato de estarem inseridos (série de referência), não significa frequentando regularmente, nem com matrícula ativa, pois esta realidade, no âmbito da medida socioeducativa, é flutuante, ou seja, os/as adolescentes e jovens podem iniciar o acompanhamento da medida socioeducativa matriculados em uma determinada série, ou até serem encaminhados pelo Serviço de MSE/MA, para efetivar a matrícula, mas no decorrer do acompanhamento, pode haver evasão, situações de resistência da escola, em acolhê-los, mudança de cidade, bairro, que impacta na permanência escolar. Ainda, mesmo aqueles que estavam na modalidade regular (29), apenas 8 estavam em idade correspondente à série, conforme legislação escolar no Brasil (Negri, 2021).

<sup>7</sup> A pesquisa teve a finalidade de pesquisar os impactos da municipalização do atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade) para os adolescentes/jovens em cumprimento de medida, seus familiares e a sociedade em geral, nas 27 capitais e nos 150 municípios que compõem as regiões metropolitanas do Brasil, analisando as formas de gestão, implantação e monitoramento da política pública, contribuindo para o alinhamento das práticas com os marcos normativos que regulam os SINASE, PNAS/ SUAS e CNAS, a partir de uma linha de financiamento do CONANDA, decorrente do Edital de Chamamento Público nº 001/2017 (Bueno *et al*, 2021).

Estes/as *quarenta e três* adolescentes e jovens que foram inseridos/as na modalidade EJA, tinham idades entre 14 a 19 anos. Com 14 anos, total de *um* adolescente, estava na 5ª série - modalidade EJA/Fundamental I; com 15 anos, total de *seis* adolescentes, estavam na 6ª, 7ª e 8ª série na modalidade EJA/Fundamental II; com 16 anos, total de *treze* adolescentes, estavam entre 6ª e 9ª série na modalidade EJA/Fundamental II; com 17 anos, *vinte e dois* adolescentes, entre 3 a 5ª série e 6ª a 9ª série, na modalidade EJA/Fundamental I e II e com 19 anos, um jovem estava na 1ª série do Ensino Médio, modalidade EJA III (Negri, 2021).

Manifestações recorrentes sobre a dificuldade que o sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade e o meio aberto têm encontrado para viabilizar a matrícula dos adolescentes, durante ou após o cumprimento da medida, têm sido frequentes. É comum nas formações e palestras o debate sobre como a escola regular tem dificultado, de maneira dissimulada, a matrícula e o acesso desses adolescentes (Cabrito *et al*, 2019).

Cabe destacar que quanto maior for o acesso das crianças e adolescentes à cultura, ao esporte e ao lazer, maior será a qualidade da sua educação e a possibilidade de sucesso na sua educação escolar, demonstrando a indivisibilidade destes direitos - educação, cultura, esporte, lazer. Infelizmente, a viabilização de atividades culturais, esportivas e de lazer para os filhos dos/as trabalhadores/as são atividades a que recorrentemente se destinam poucos recursos humanos, materiais e financeiros, reproduzindo uma lógica de que para pobre qualquer coisa serve, ou ainda, de uma educação pobre para pobre (Cabrito *et al*, 2019).

Os relatos apresentados a partir de pesquisas realizadas com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, retratam em tempos diferentes, um cenário preocupante em relação à trajetória escolar e a relação que estes/as adolescentes e jovens estabelecem com a escola. Pesquisas datadas dos anos de 2010, 2012, 2019, 2021, demarcam que há em curso uma desarticulação daquilo previsto em lei, quanto às garantias legais do direito à educação e a realidade que se apresenta na vida deste público em específico.

Passados mais de 30 anos de promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescentes, mais de 11 de anos de implementação do SINASE, ainda vivenciamos o não acesso com qualidade, dos/as adolescentes e jovens da socioeducação, aos espaços escolares. Embora, diversos/as pesquisadores, profissionais que atuam na área, se debruçam sobre o tema, apresentem a problemática, continuamos apontando o mesmo nó, que não se desfaz - adolescentes e jovens com direitos violados, que não conseguem minimamente, ter seus direitos garantidos. É preciso retomarmos as prerrogativas legais que garantem o acesso à educação e sobretudo a permanência destes/as no espaço escolar.

É neste cenário, que também se faz importante destacar, a necessidade da efetivação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. No que diz respeito ao Serviço Social, a presença de assistentes sociais qualificados/ as na Educação Básica, permite a compreensão do papel desta profissão nas equipes multiprofissionais no âmbito da política de educação, trazendo contribuições para a comunidade escolar em geral e para as famílias, por meio do desenvolvimento de ações que impactam no processo da aprendizagem e no enfrentamento das questões e desafios do cotidiano escolar, em uma sociedade marcada pela profunda desigualdade. Portanto, a intervenção profissional orienta-se por meio de estratégias individuais e, principalmente, coletivas, para o enfrentamento das manifestações da questão social identificadas no cotidiano da vida dentro e fora da escola (CFESS, 2023).

## CONSIDERAÇÃO FINAL

O que se pretendeu apresentar neste artigo, é que o direito à educação básica no Brasil, e a premissa de sua universalização, previstos nas normativas basilares - CF/1988 e LDB/1996 - não atingiu a todos os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

Em que pese o contexto democrático pós década de 1980, com a instituição do direito à educação gratuita ao conjunto da sociedade, públicos específicos e que são marginalizados, continuam não acessando e permanecendo nos espaços escolares em condições de igualdade.

No caso de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, em específico, medidas socioeducativas em meio aberto, a realidade denota uma lacuna entre a previsão legal e as reais condições de aproveitamento escolar. As situações que permeiam este cenário são diversas, mas as pesquisas apontam, o quão esta realidade perversa permanece intacta.

Passadas mais de 30 décadas de promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescente no Brasil, com a instauração da Doutrina da Proteção Integral, e mais de 11 anos de implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), ainda apresenta-se o mesmo nó - adolescentes e jovens da socioeducação - fora dos espaços escolares ou em condições de repetência, atraso escolar, dificuldade de aprendizagem e discriminações.

É necessário retomarmos as prerrogativas legais que garantem o acesso à educação e, sobretudo a permanência desses/as adolescentes e jovens no espaço escolar. Não há que se reinventarem os dispositivos legais, que historicamente foram construídos, numa lógica de proteção social e de reconhecimento dos impactos das desigualdades históricas do país. É preciso materializá-los. Neste cenário, também é imprescindível fazer valer a efetivação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, pois a atuação de psicólogas/as e de assistentes sociais alicerçadas nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, contribuirá frente ao contexto político e ideológico do capitalismo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. do; SANTOS, E. C. dos. O direito à educação na narrativa dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 21, n. 2, p- 397-418, jun/2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/32159>. Acesso em: 15. jul/2023.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, n. 8).

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Editora Revan. Instituto Carioca de Criminologia, 6ª edição, outubro de 2011. 5ª reimpressão, março de 2018.

BRAVIN, R; PAIVA, J. S. de; PINEL, H. O educando em liberdade assistida e os processos educativos (im)possíveis dentro do contexto escolar. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**: Blumenau, v.16, e8570, 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8570>. Acesso em: 11. jun/2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18. jun/2023.

BRASIL. Planalto. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26 mar.2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 mai/2023.

BRASIL. Planalto. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 25 jun/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB, nº 8/2015**. Assunto: Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas

socioeducativas. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 11 jul/2023

BUENO, C.D.C.; CARVALHO, L.; FACUNDO, J.A.M.; MEDEIROS, D.G.C.; PRADO, H.Z.A.; PUPE, J.P.M.; RIBEIRO, I.; SOUTO, L.T.O.; Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2017 e 2018). In: VISÃO MUNDIAL E GAJOP. **Diagnóstico da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto**. Brasília: Visão Mundial e GAJOP, 2021.

CABRITO, B.G.; LARA, A. M. de B. ZANELLA, M. N. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 48, p. 155–173, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11431>. Acesso em: 01 set. 2023.

CAMPOS, D. C. **Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183073/campos\\_dc\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183073/campos_dc_me_rcla.pdf?sequence=3). Acesso em: 14. jun/2023.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais : dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, 31, 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/jXznWmYVgp6KjgCLxD6Sgwr/?lang=pt>. Acesso em: 12. jun/2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Diálogos do cotidiano: Assistente social Reflexões sobre o trabalho profissional**. Caderno 4. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 15. ago/2023.

CLEMENTINO, M. O.; COSTA, R. O. da.; LEAL, S. D. C.; MAIOR, N. M. S. S. **Direitos Humanos e Serviço Social: demandas e desafios contemporâneos**. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 127-138, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21159>. Acesso em: 25 abr/2023.

COSTA, M. B. da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, v. 15. n. 1, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-%C2%A6%C3%87%C3%95ES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 20. jun/2023.

CUNHA, E. de O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32, n.1. p. 235-259 Jan.-Mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05. ago/2023.

DAVID, A.; HERNANDEZ, L. H.; **A educação escolar de adolescentes em liberdade assistida: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto (SP)**, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-escolar-de-adolescentes-em-liberdade-assistida-um-estudo-sobre-politica>. Acesso em: 15. mar/2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 136-161.

FERREIRA, M. D. M.; Morais, J. B. T. de. Os desafios na escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. **Revista de Políticas Públicas**, UFMA, vol. 23, núm. 2, pp. 621-639, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321161767011/html/>. Acesso em: 16. maio/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 71 ed, 2019

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, .A.R. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MAZZIONI, L. TREVISOL, J. V. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482> Acesso em: 10 ago/2023.

NEGRI, Giane F. **Reflexões sobre o sistema educacional e os/a adolescentes/jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), UNILA, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6326;jsessionid=885710D66DB0A34A81C7BFF8CB2FD499>. Acesso em: 29 jun/2023.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

OLIVEIRA, A. C. de.; SPOSATI, A; RIZZINI, I. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019. (Coleção Temas Sociojurídicos).

OLIVEIRA, M. B.; ROSA, E. M. Juventude, violência e alteridade. **Temas em Psicologia** - 2010, Vol. 18, no 1, 113 - 121. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 18. abr/2023.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI. J.C; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: Debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZANELLA, M. N. **Educação e adolescente em conflito com a lei**: uma relação possível? Monografia. Especialização em Gestão em Centro de Socioeducação. UFPR, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/74235/E%20-%20MARIA%20NILVANE%20ZANELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11. ago/2023.

# O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE PROJETOS SOCIETÁRIOS NAZIFASCISTAS:

## Os Atentados às Escolas *VERSUS* o Discurso de Militarização e *Homeschooling*

Natasha Christine dos Santos Almeida<sup>1</sup>

**RESUMO.** O presente artigo pretende, de forma embrionária, pensar as contribuições do Serviço Social na Educação Básica em um contexto de intensa disputa política-ideológica da extrema direita sob a dissipação da cultura do ódio com traços do neofascismo e neonazismo no país, que foi altamente intensificado no governo Bolsonaro. Busca ainda analisar o aumento dos ataques de violência às escolas, relacionando-os à disseminação do ódio por grupos da extrema direita, e, de como esses episódios podem ser centrais e oportunos na defesa da militarização nas escolas e do *homeschooling* como possíveis alternativas. Compreende, enfim, os assistentes sociais, orientados pelo projeto ético político do Serviço Social, enquanto profissionais indo na contramão de tais projetos e que podem se somar à luta por um projeto de educação classista, plural, livre de preconceitos e comprometidos com uma educação de qualidade e emancipatória, em busca da consolidação da democracia.

**Palavras-chave:** Serviço Social na Educação Básica; Nazifascismo; Militarização nas escolas; *Homeschooling*

**ABSTRACT.** This article intends, in an embryonic way, to think about the contributions of Social Service in basic education in a context of intense political-ideological dispute of the extreme right under the dissipation of the culture of hatred with traces of neofascism and neo-Nazism in the Country, which was highly intensified in the Bolsonaro government. Search still to analyze the increase in attacks of violence on the schools relating them to the spread of hatred by groups of the extreme right, and how these episodes can be central and opportunity in defense of militarization in schools and of homeschooling as possible alternatives. Finally, it includes social advisors, guided by Ethical Project Social Work politician, as professionals going against such projects, who can join the struggle for a project of classist education, plural, free of prejudice and committed to a quality and emancipatory education, in search of the consolidation of democracy.

**Keywords:** Social service in Basic Education; Nazi-fascism, Militarization at the School; Homeschooling

## INTRODUÇÃO

A educação não pode ser analisada por si só, devemos compreendê-la a partir da perspectiva de totalidade inserida no contexto histórico, na organização do trabalho e nas relações sociais em conjunto com a estrutura da sociedade. Seja formal ou informal, a educação é um dos meios pelo qual a sociedade educa os indivíduos para nela viverem, é constituída pelos sujeitos sociais e modifica-se com o movimento da sociedade, alterando sua finalidade ao longo dos tempos.

Partindo do pressuposto de que a educação é parte do processo de formação humana, social e política dos indivíduos, a finalidade desta, em específico a educação formal na sociedade capitalista, está diretamente ligada à estrutura econômica, política e cultural da sociedade. Esta, tem papel extremamente importante na construção da visão de mundo, na forma de sociabilidade e na formação do consenso social. Devemos compreendê-la então, imersa na sociedade de classes, cujos interesses são antagônicos, sendo assim, compreendê-la a partir das disputas de hegemonia e da luta de classes.

Pensando na realidade brasileira, no panorama político dos últimos quatro anos, assistimos à intensificação dos projetos societários da extrema direita com o governo de Bolsonaro e, com esta, o aumento da disseminação da cultura do ódio, dos ataques antidemocráticos, do autoritarismo, do conservadorismo e da perseguição às minorias, com traços do neofascismo e neonazismo. Conseguimos perceber a influência dessa disseminação também na esfera da educação, a partir do crescimento dos ataques e atentados de violência às escolas a partir do início do seu governo.

Assim, as análises aqui presentes pautam-se na compreensão de que os espaços de educação formal são espaços privilegiados para as disputas de projetos educacionais e societários e estão sendo

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro; E-mail: ncsantosa@gmail.com.

requisitados pela extrema direita. Isso, se expressa tanto no aumento dos ataques de violência às escolas, quanto na defesa da sua militarização e do *homeschooling* como possíveis alternativas. Esse artigo tem como objetivo, a partir do caminho metodológico do materialismo histórico dialético, pensar as contribuições da atuação do Serviço Social na política de educação, que tendo como baliza o projeto ético político, com o compromisso firmado com a classe trabalhadora, poderá contribuir a favor de uma educação de qualidade, emancipatória, crítica e classista, que tem em vistas a construção de uma sociedade verdadeiramente livre, democrática e plural, uma nova ordem social, sem dominação ou exploração de classe, etnia e gênero.

## O AVANÇO DA EXTREMA DIREITA NO BRASIL E O NAZIFASCISMO

De antemão, o termo nazifascismo não foi tratada por nenhum dos autores a seguir, mas, aqui, será utilizado pela autora para nomear a junção de duas ideologias totalitárias: (neo)nazismo e o (neo)fascismo. Importante para se pensar sobre o bloco histórico recente, refletir sobre o entrelace da extrema direita, (neo)nazismo e o (neo)fascismo, compreendendo que a ideologia da direita se empenha em garantir e conservar os seus privilégios seja qual e como for a forma política empregada.

Compreendendo o século XXI sob esse prisma, de avanço do bloco conservador, da extrema direita e do nazifascismo a nível mundial, percebe-se que os projetos políticos e de governos que são orientados por essas manifestações articulam propostas e campanhas em comum e, por consequência, todas as aspirações contrárias são combatidas com veemência em todas as esferas de sociabilidade. Conforme o pensamento de Gramsci, para que haja a difusão e elaboração de valores na sociedade burguesa é necessário que haja “aparelhos coercitivos do Estado”, que implicam uma coerção direta e, também, “os aparelhos privados de hegemonia” que vão corresponder às instituições “privadas” que são “relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito” (COUTINHO, 1996, p.54), mas, que não são coercitivas, ou seja, implica em uma adesão “voluntária” a hegemonia burguesa.

Com articulação ínfima com as relações de poder, essas esferas em conjunto servem para conservar ou transformar a formação social e econômica do modo de produção capitalista através da hegemonia. Logo, os “aparelhos privados de hegemonia” são alvo desse projeto em curso da extrema direita e os espaços escolares são um dos principais. Reverbera na política de educação, nesse bloco histórico, tanto a retirada de investimento com a investida do ultraneoliberalismo como também os fenômenos do nazifascismo.

O historiador Marcelo Badaró Mattos (2020) também corrobora com a fase de ascensão da extrema direita em escala global e traz importantes contribuições para se compreender as categorias de análise do fascismo histórico (também denominado fascismo clássico) e suas derivações, em especial o neofascismo. Badaró vai ser subsidiado a partir de análises de diversos autores, como: Nicos Poulantzas, Robert Paxton, Michael Lowy, Douglas R. Holmes, dentre outros e afirma que o fascismo não deve ser tratado de forma estática, mas compreendido dentro do movimento da realidade histórica, que é dinâmica, de modo que o ressurgimento do fascismo no mundo contemporâneo será diferente do vivido na Alemanha e Itália.

Percebendo e analisando as comparações históricas entre o fascismo histórico e o fenômeno do neofascismo, Badaró compreende que este último ganha fôlego com a crise econômica e social “decorrente das políticas neoliberais desde o final do século XX, e sua ascensão ganha novas dimensões após a crise capitalista global de 2008” (Mattos, 2020, p. 79).

Ainda que as pré-condições para emergência do fascismo histórico estejam postas em momento de crise do sistema liberal, o neoliberalismo não estaria ameaçado pelo neofascismo, visto que este se utiliza desta forma política para aprofundar a expropriação de direitos da classe trabalhadora e ainda prevenir possíveis revoltas (Mattos, 2020).

O autor trata de algumas questões que caracterizam o neofascismo, ancorado nas concepções de dois autores: Jason Stanley (2019) e Maurizio Lazzarato (2019). A primeira, o discurso que marcou o fascismo histórico, a existência de um inimigo e assim a distinção entre “nós *versus* eles”. No neofascismo, a ameaça comunista combatida pelo fascismo histórico, será trocada por intelectuais, progressistas, educadores, ativistas comprometidos com outro projeto societário distinto do atual (Mattos, 2020).

A segunda questão a ser caracterizada é a da relação do neofascismo com o neoliberalismo (ultraneoliberalismo), na qual este último é beneficiado pela violência do neofascismo na proteção do capitalismo, mesmo sem nenhuma “ameaça comunista” palpável, usando da violência de forma institucionalizada, estrangulando direitos da classe trabalhadora e reprimindo manifestações. Como dito: não cabe o mínimo de democracia no modelo atual ultraneoliberal (Mattos, 2020).

Por último, outro elemento que tem profunda relação com o fascismo histórico, em que o tipo de comunidade ideal seria “pautada” por uma dominação masculina e construída em torno da família patriarcal”. Logo, os neofascistas têm em seus discursos campanhas de ódio contra gays, lésbicas, transexuais e buscam “a reconstrução da família e da ordem heterossexual” (Mattos, 2020, p. 86).

Ao que se apresenta desde os seus primeiros dias, o governo Bolsonaro representa de fato uma transição para um governo autoritário. Mesmo que alguns autores tentem aproximar mais o governo Bolsonaro às ditaduras militares latino americanas, Mattos aponta significativa diferença em que as ditaduras “ascenderam ao poder a partir de golpes militares e instalaram comandantes militares na chefia de Estado. Bolsonaro é um ex-capitão desligado de forma semicompulsória do Exército” e ainda que tenha tido apoio da ala militar, “chegou a presidência pela via eleitoral” (Mattos, 2020, p. 92).

Mattos (2020) também aponta algumas similaridades entre as ideologias do fascismo clássico e o neofascismo como:

[...] “a designação da esquerda como o inimigo a ser destruído”; “o culto da violência”; “seu caráter principalmente destrutivo, negativo, não propositivo”; “o irracionalismo”; “um nacionalismo autoritário e conservador e a politização dos racismos e do machismo”. Lembra também que como no fascismo clássico, o neofascismo nasce de “um desespero pequeno-burguês ou de classe média”. Mas se fascismo e neofascismo “são movimentos reacionários das classes intermediárias”, assumem o poder “não como representantes dessas camadas que lhe deram origem, e, sim, após terem sido politicamente confiscados pela burguesia” (Mattos, 2020, p. 93).

A partir das considerações do autor Leandro Konder (2009), que também traz análises do fascismo e nazismo clássicos, podemos traçar perspectivas para o contexto atual, segundo o autor o fascismo é expressão do capitalismo, uma forma política deste e que por vezes se faz necessário para defesa do *status quo*, diferenciando-se de movimentos reacionários pelo adensamento popular implícito no seu processo. O discurso nacionalista, provoca esse consenso entre as frações da classe trabalhadora de pertencimento a um Estado-nação. Konder (2009) descreve o processo de ascensão do fascismo na Itália e do Nazismo na Alemanha, sob o contexto de crise, como uma alternativa de salvação àquela população. A manipulação das massas populares para defesa do nacionalismo fascista vale-se de uma forma muito carismática e de uma visão “populista”, utilizadas para ganhar a adesão dos trabalhadores, ainda que no bojo desse projeto essas frações nada ganhem efetivamente.

O mesmo acontece com o nazismo na Alemanha com Hitler que se apoia no nacionalismo e dissemina a ideia de que as nações europeias vencedoras da guerra (1914-1918) estariam explorando a Alemanha, atrelando a forte ideologia racista que pretendia demonstrar a superioridade da nação alemã em defesa de uma raça pura ariana, ocupando militarmente vários países da Europa (Konder, 2009, p. 36-37).

Na Itália e na Alemanha, países que só realizaram a unificação nacional na segunda metade do século 19, o chauvinismo fascista assumiu tons particularmente histéricos e monstruosos; mas a verdade é que o uso do mito da nação como sucedâneo da autêntica comunidade humana pela qual as pessoas anseiam é uma característica essencial do fascismo e se manifesta em todos os movimentos desse tipo, independente dos países em que se realizam e independente das formas particulares que assumem [...] (Konder, 2009, p. 45).

O que é extremamente importante salientar com a exposição das características do fascismo e nazismo é apontar o contexto em que surgem, como foi altamente difundida e sólida essa base ideológica, sendo conivente inclusive com o genocídio étnico de milhões de judeus no holocausto. Apontar tais elementos é indispensável para se pensar a formação do bloco histórico atual brasileiro e as características e traços da classe que domina econômica, política e ideologicamente no Brasil.

## O NAZIFASCISMO NA EDUCAÇÃO

De acordo com dados da Antropóloga Adriana Dias, pesquisadora do neofascismo e outros discursos de ódio há 11 anos, divulgado em reportagem no Fantástico, de janeiro de 2019 a maio de 2021 houve um aumento de cerca de 270,6% de grupos neonazistas no Brasil. A pesquisa ainda, mostra que existem pelo menos 530 núcleos extremistas, podendo totalizar 10 mil pessoas. Essa tendência de crescimento se expressa também na educação, e, aparece relacionada aos projetos da extrema direita brasileira.

Segundo Levantamento feito pela pesquisadora Michele Prado, do Monitor do Debate Político no Meio Digital da USP (Universidade de São Paulo), divulgado pelo BCC, foram registrados 22 ataques às escolas entre outubro 2002 e março de 2023, com um crescimento alarmante nos últimos anos, somente em 2022 e 2023, o número de ataques ultrapassa o total registrado nos 20 anos anteriores.

De acordo com o relatório “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”, elaborado por 11 pesquisadores da área de educação pública e de prevenção ao extremismo de direita em nosso país, organizado por Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da USP e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, os ataques e atentados violentos às escolas brasileiras começaram em 2002.

O relatório, elaborado para colaborar com a transição do governo (Bolsonaro para o governo Lula), tem como objetivo relacionar os ataques de violência com o extremismo da direita no país:

O primeiro objetivo deste relatório é apresentar como esses ataques violentos às escolas está relacionado com um contexto social imerso na escalada do ultraconservadorismo e extremismo de direita no país e a falta de controle e/ou criminalização desses discursos e práticas, bem como de sua difusão através de meios digitais. Em segundo lugar, este relatório pretende apresentar subsídios para ações governamentais efetivas. (Campanha, 2022, p. 3)

Ao analisar o documento, percebe-se que há facilidade do acesso às armas de fogo por esses jovens e que os atentados estão geralmente atrelados ao bullying, exposição a violência, incluindo a familiar e conteúdos disseminados em redes sociais. Segundo os pesquisadores, há um processo de cooptação da extrema direita principalmente nas redes sociais. A hipótese é que esses sujeitos então estariam tornam-se violentos após a exposição prolongada de conteúdos violentos e “as motivações incluem ódio às maiorias minorizadas e aproximação ideológica a teorias nazistas e fascistas” (Campanha, 2022, p. 16).

Ainda, segundo o relatório, há dados de casos de ameaças e ataques às escolas e docentes, feitos principalmente por deputados e vereadores, que trabalhavam temáticas vistas como impróprias e inadequadas pela extrema direita. De forma muito oportuna, os mesmos grupos da extrema direita, que propagam tais discursos de ódio contra as escolas, reivindicam, para “proteção” dos alunos, dois projetos em especial, o *homeschooling* e a militarização. A seguir de forma resumida, tentaremos elucidar o teor de tais projetos e o que estes defendem.

## O HOMESCHOOLING E A MILITARIZAÇÃO COMO ALTERNATIVA DA EXTREMA DIREITA

O *homeschooling* ou ensino domiciliar no Brasil refere-se à prática de ensinar os filhos, em nível de Educação Básica, em ambiente domiciliar, diretamente realizada pelos pais e tutores ou por professores particulares contratados. Mona Lisa Duarte Aziz (2020) analisa as formas jurídicas que

o *homeschooling* vai tomando ao longo do tempo em diferentes países, apontando o pioneirismo dos Estados Unidos com julgamentos na Suprema Corte Americana, a partir de 1923 que permitiriam o *homeschooling*. As famílias que recorreram às instâncias judiciais estadunidenses motivar-se-iam, principalmente, orientadas pelas incongruências do ensino estatal com as suas crenças religiosas. O tema aparece também nos tribunais europeus, sendo notório o fundamentalismo religioso das famílias litigantes em divergência com os projetos pedagógicos das escolas.

As regulamentações do *homeschooling* começaram no fim do século XX, e hoje “são reconhecidas, permitidas ou regulamentadas em 64 países, dos cinco continentes, com legislações distintas” (MARINI, 2019). Dentre os países estão: Estados Unidos, Canadá, Colômbia, Chile, Equador, Paraguai, Portugal, França, Itália, Reino Unido, Suíça, Bélgica, Holanda, Áustria, Finlândia, Noruega, Rússia, África do Sul, Filipinas, Japão, Austrália e Nova Zelândia.

Os argumentos jurídicos utilizados pelos defensores desse modelo no Brasil fazem referências a Constituições e Códigos firmados, mas, de modo parcial, que beneficiem sua interpretação. Há sobretudo uma distorção sobre o direito da família e liberdade de escolha dos pais, e como aponta Aziz, o “poder” dos pais, por mais bem intencionado que estejam, não assegura capacitações e formações necessárias para escolher métodos de ensino, acarreta em afunilar uma educação pautada na visão de mundo do seio familiar e prejudica justamente a socialização com a diversidade e pluralidade já que “uma das funções da escola é oferecer aos alunos uma educação com visões alternativas e de bases científicas” (Aziz, 2020, p. 562).

No cenário pandêmico (2020/2022), em que foram necessárias medidas de segurança em todo o mundo para diminuição dos riscos de contágio pelo SARS-COV-19, dentre elas, o isolamento social, os grupos apoiadores do *homeschooling* viram na suspensão das aulas presenciais a “brecha” necessária para impulsionar o movimento de regulamentação e os projetos de lei acerca do tema e agora, com os recentes atentados retomam como possível alternativa mais viável.

Entretanto, o que o ensino domiciliar e desescolarização provocam é uma educação direcionada para uma visão de mundo, em específico cristã, heteronormativa, patriarcal e liberal, ou seja, reforça uma visão preconceituosa das realidades distintas. Anula o convívio com a diversidade e com o pluralismo étnico e político, imprescindíveis para a vida em sociedade, para a compreensão das outras realidades socioculturais e de outras visões de mundo, além de não abarcar grande parte dos estudantes brasileiros, restringindo-se às frações da classe mais favorecidas.

A militarização nas escolas é o outro projeto defendido pela extrema direita como solução para a violência nessas instituições escolares que seria destinado à parcela de estudantes que não teriam acesso ao *homeschooling*: os estudantes das escolas públicas e frações da classe trabalhadora que dependem do horário escolar dos seus filhos e filhas nas instituições escolares.

Ainda que a prática de militarização tenha sido iniciada no fim da década de 1990, é no governo Bolsonaro, com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), pelo Decreto nº 9.465/2019, no seu segundo dia (2 de janeiro) de mandato, que há a viabilização do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e regulamentado pela Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e a militarização das escolas vão na contramão do artigo 15º da LDB uma vez que a gestão das instituições escolares seja transferida para a Polícia Militar, uma vez que conforme a LDB de 1996: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A proposta pretendida pelas Escolas Cívico-Militares é desenvolver atividades de valores em educação que visam implementar os valores militares, das escolas militares e não de uma sociedade justa e livre de preconceitos, inclusive, indica que os projetos desenvolvidos sejam aqueles dispostos na BNCC, que não dialogam com o combate às opressões, não aborda os temas essenciais para a

construção de uma sociedade livre, plural e democrática como conte ao racismo, homofobia, sexismo e discriminações social, cultural e religiosa.

Dessa forma, a diminuição da violência às escolas não será resolvida com o *homescholling* e o processo de militarização das escolas, estes ao contrário, reforçam uma visão de mundo restrita, que impedem a promoção da pluralidade e diversidade. Logo, são necessários profissionais qualificados na defesa da educação enquanto direito, pela ampliação, acesso, permanência e qualidade desta política em compromisso com a pedagogia emancipatória.

## A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE NAZIFASCISMO

A inserção dos assistentes sociais na educação, ainda que pareça atual, ocorre desde os primórdios da profissão, no desenvolvimento do capitalismo, requisitado pelo Estado e pela classe dominante para atuar de maneira moralizadora sobre as expressões da questão social junto à classe trabalhadora. Os assistentes sociais foram requisitados para conter a classe trabalhadora, à medida em que a questão social adquirisse expressão política, promovendo o conformismo e mediando as formas de controle social do Estado, através das políticas sociais.

Segundo Witiuk (2004, p. 23) ao examinar a trajetória do Serviço Social no espaço escolar, compreende-se a requisição dos assistentes sociais nesses espaços desde a década de 1930, 1940, no Brasil com a função de “harmonizar” o processo de vigilância moral sobre as famílias empobrecidas, compatível com a perspectiva da profissão no processo de institucionalização, de ajustamento do operariado.

As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (Witiuk, 2004, p. 24).

Na segunda metade da década de 1970, há um intenso processo de reorganização e participação política da classe trabalhadora, com as reivindicações de movimentos por melhores condições de vida e trabalho e pelo fim da ditadura civil-militar e por eleições diretas. O movimento de reconceituação do Serviço Social deu-se atrelado a esse contexto social e político na América Latina e do Brasil, caminhando para romper com as amarras imperialistas e a dominação cultural, colocando em pauta as contradições da prática profissional e a manutenção da exploração da classe trabalhadora.

É, nas décadas de 1980 e 1990 que o pensamento gramsciano é altamente difundido nas áreas de Pedagogia e Serviço Social, ao se compreender a escola como uma questão central no processo político de construção de uma nova hegemonia. Assim, a crise profissional gestada por esse processo de reconceituação da profissão, a partir dos anos 1970, volta-se para a construção de uma pedagogia emancipatória e o princípio educativo tem como perspectiva a organização de uma nova cultura com vistas à superação da ordem capitalista.

Conforme as análises de Abreu (2002), o Serviço Social é uma profissão cuja atuação tem dimensão pedagógica, na qual incide diretamente na sociabilidade dos sujeitos, na forma de pensar e agir, está imbricada com o processo de organização da cultura e vai assumir contornos distintos ao longo da trajetória profissional e aos projetos profissionais e societários em que a categoria estará vinculada.

[...] a função pedagógica do assistente social na sociedade capitalista, em sua fase monopólica, define-se e consubstancia-se no terreno da elaboração e difusão de ideologias na organização da cultura - condição e horizonte da construção das relações de hegemonia no cotidiano das classes sociais em confronto, e que esta mesma função objetiva-se por meio de estratégias de articulação entre interesses econômicos, políticos e ideológicos de uma classe, constituindo formas de pensar e agir próprias de determinado modo ou sistema de vida, em que a formação de subjetividades e normas de conduta são elementos moleculares. (Abreu, 2002, p 30).

Com a renovação profissional firmada pelo Código de Ética do Serviço Social, modifica-se concomitantemente a concepção educativa da profissão. A atuação profissional passa a ter como

horizonte a disputa pela hegemonia de um projeto de sociedade alternativo e de contribuição aos usuários para se pensar a realidade social de forma crítica, tanto em forma de ampliação e acesso às políticas, como na ultrapassagem do modelo de sociedade dado. A dimensão educativa da profissão, então, está relacionada não só ao contexto educacional, mas também ao processo de emancipação humana e política desses sujeitos em todos os espaços sócio ocupacionais de atuação dos assistentes sociais.

[...] dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser consolidada, não apenas em termos de valorização de sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com os processos sociais, em cursos, 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, 2005, p. 25).

Assim, a atuação dos assistentes sociais na política de educação nos dias atuais está voltada a contribuir na mitigação das expressões da questão social reveladas no âmbito escolar, tais como: violência de gênero, racial, evasão escolar, trabalho infantil, uso abusivo de álcool e outras drogas, formas de preconceito, além das demandas advindas da situação de pobreza e da pauperização que vive parte da classe trabalhadora, intensificadas e agravadas no período pandêmico. Estas expressões atravessam o processo de ensino aprendizagem, o processo de sociabilidade e a visão de mundo na relação dos estudantes com os professores e a comunidade escolar.

A atuação dos assistentes sociais está voltada também para garantia do acesso e permanência à educação enquanto um direito e contribuição para qualidade desta, no que diz respeito à formação crítica para exercício da cidadania, na preparação para o trabalho e sua participação na sociedade, processo que envolve não só os estudantes, mas as famílias, a comunidade escolar, professores e outros profissionais da educação. O âmbito escolar constitui assim, um campo de disputas para os assistentes sociais que no que tange a sua atuação alinhada a dimensão política e pedagógica correspondentes aos princípios norteadores do Código de Ética do Serviço Social indo na contramão dos projetos nazifascistas postos pela extrema direita.

Uma vitória fundamental para regulamentar e ampliar a atuação do Serviço Social em âmbito federal nas redes públicas de educação básica é a recente aprovação da lei 13.935/2019, que dispõe sobre a atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. A lei, tem um histórico de quase duas décadas de tramitação, entre arquivamentos e desarquivamentos, e a união aos profissionais de Psicologia para atuação conjunta em equipes multidisciplinares, é aprovada em 12 de setembro 2019, vetada pelo Presidente Jair Bolsonaro e o veto derrubado pelo Congresso Nacional.

Como preconizado no artigo 1º da lei 13.935, os assistentes sociais e psicólogos prestarão serviços para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação” (Brasil, 2019), caracterizando-os nesses espaços enquanto profissionais da educação, visto que suas contribuições são imprescindíveis para viabilização do direito à educação em sua totalidade.

Um conjunto de orientações foi produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), juntamente às entidades representativas [Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Regional de Psicologia (CRP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPS)], denominado “Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019” (CFESS; CFP, 2020) com a proposta de contribuir para subsidiar a atuação desses profissionais nas redes de ensino. O manual considera os marcos legais e documentos das duas categorias na sua formulação, traz várias tratativas a respeito da atuação na educação e coloca as contribuições de ambas as categorias junto à equipe multiprofissional:

- I - assegurar o direito de acesso e de permanência na escola;
- II - garantir condições de pleno desenvolvimento do estudante;
- III - atuar em processos de ingresso, regresso, permanência e sucesso do estudante;
- IV - ampliar e fortalecer a participação familiar e comunitária em projetos oferecidos pelo sistema de ensino;

- V - viabilizar o direito à educação básica do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, jovens e adultos, comunidades tradicionais, pessoas em privação de liberdade e do estudante internado para tratamento de saúde por longo período;
- VI - promover a valorização do trabalho de professores e de profissionais da rede pública de educação básica;
- VII - criar estratégias de intervenção em dificuldades escolares relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, vulnerabilidade social;
- VIII - acompanhar famílias em situações de ameaça, violações de direitos humanos e sociais;
- IX - articular a rede de serviços para assegurar proteção de mulheres, crianças, adolescentes, idosos, vítimas de violência doméstica, de intimidação sistemática (bullying);
- X - oferecer programas de orientação e apoio às famílias mediante articulação das áreas de educação, saúde, assistência social;
- XI - monitorar o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
- XII - incentivar o reconhecimento do território no processo de articulação do estabelecimento de ensino e demais instituições públicas, privadas, organizações comunitárias locais e movimentos sociais;
- XIII - promover ações de combate ao racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa;
- XIV - estimular a organização estudantil em estabelecimentos de ensino e na comunidade por meio de grêmios, conselhos, comissões, fóruns, grupos de trabalhos, associações, federações, formas de participação social;
- XV - divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude, a legislação social em vigor e as políticas públicas, contribuindo para a formação e o exercício da cidadania do estudante e da comunidade escolar;
- XVI - acompanhar o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas e a respectiva família na consecução de objetivos educacionais;
- XVII - fortalecer a cultura de promoção da saúde física, mental, social, sexual, reprodutiva;
- XVIII - apoiar o preparo básico para inserção do estudante no mundo do trabalho e na formação profissional continuada;
- XIX - contribuir na formação continuada de profissionais da educação. (CFESS; CFP, 2020, p. 39-40)

O manual materializa o compromisso ético e político do Serviço Social, calcado na defesa dos direitos sociais, na qualidade dos serviços públicos prestados à população, na ampliação e consolidação do acesso às políticas e programas sociais tendo como horizonte a emancipação humana e política dos sujeitos e na superação desta sociedade a uma que promova a equidade e justiça social. Assim, como descrito no manual, as atribuições do assistente social na educação têm o caráter de:

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos (às) estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do (a) adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos;
3. Atuar no processo de ingresso, regresso, permanência e sucesso dos/as estudantes na escola;
4. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;
5. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
6. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
7. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;
8. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos/as estudantes;
9. Realizar de assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões.
10. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
11. Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação;
12. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
13. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica (CFESS; CFP, 2020, p. 31-32).

Logo, a atuação dos assistentes sociais nessa política vai na contramão dos projetos de educação requeridos pela extrema direita nazifascistas, de militarização e desescolarização para resolução da violência nas instituições escolares, mas sim, de uma inserção qualificada de profissionais voltado para

os interesses da classe trabalhadora, na mitigação das expressões da questão social e uma educação de qualidade, classista, plural e livre de preconceitos em busca da consolidação da democracia e cidadania.

São diversos os desafios para a categoria na área da educação, particularmente nesses primeiros anos de implementação e regulamentação da Lei nº 13.935/2019, e, ainda que seja um grande marco para ampliação da atuação dos assistentes sociais na educação básica, somente a sua aprovação não garante a inserção desses profissionais e não garante que esta seja feita de forma qualitativa e direcionada pelo projeto ético político do Serviço Social, principalmente diante da precarização do trabalho, precarização da formação profissional dos assistentes sociais e do avanço de projetos conservadores no Serviço Social. Portanto, é preciso seguir com a luta por uma inserção de qualidade e alinhada ao arcabouço teórico, político e ético da profissão.

## DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Importante pensar nos desafios da atuação dos assistentes sociais na educação básica, especialmente no âmbito da formação, do trabalho e dos projetos profissionais em disputa no interior da categoria. É necessário salientar que mesmo o projeto profissional hegemônico do Serviço Social seja o de intenção de ruptura este não é fio condutor da prática de todos os profissionais e, em tempos de exacerbação do conservadorismo e nazifascismo, as correntes profissionais mais conservadoras vêm ganhando força na disputa da hegemonia. Por isso, é preciso que o processo de regulamentação dos assistentes sociais na educação básica seja debatido com as entidades representativas, com as comissões, com os grupos de trabalhos, de pesquisa e de estudos e deve dialogar com o arcabouço teórico da profissão, com intuito de ser uma inserção de qualidade.

Os tempos atuais são de intensa precarização do trabalho dos assistentes sociais, com ascendência dos processos seletivos temporários, também, de precarização da formação profissional, sobretudo na formação profissional em universidades privadas, uma formação aligeirada e mistificadora da realidade que serve ao capital. Para além, outro grande desafio para a atuação dos assistentes sociais na educação se dá a partir do avanço de projetos nazifascistas e a cooptação de assistentes sociais para atuarem nessas frentes, como exemplo, o Projeto Valores, proposto pelas Escolas Cívico-Militares que tem o intuito de “planejar e executar ações voltadas para o desenvolvimento de valores no corpo discente” (Brasil, 2020) e sua execução coordenada por uma Seção Psicopedagógica composta por chefe com graduações em Psicologia, Pedagogia ou com especialização em Psicopedagogia, psicólogos, orientadores educacionais com graduação em Pedagogia e habilitado em Orientação Educacional ou especialização em Orientação Educacional e Assistente Social, com colaboração de monitores, professores e agentes de ensino.

É preciso, portanto, reafirmar o projeto ético político do Serviço Social não deixando de lado a articulação da formação profissional com o mercado de trabalho, tendo como horizonte não somente a graduação como também a formação continuada, os cursos de capacitação, de especialização e as pós-graduações *lato sensu*, pensando-se nos profissionais que queiram atuar na ponta, a fim de se disputar espaço de um crescente mercado de especializações e capacitações que não dialogam com as diretrizes curriculares, nem com o projeto ético político, pelo contrário, reafirmam uma atuação burocrática, conservadora e de manutenção da ordem.

Necessário também para uma atuação e implementação qualificada fortalecer o trabalho, já iniciado pelas entidades das categorias de Serviço Social e Psicologia, de integração e articulação junto aos movimentos sociais de educação, com as categorias profissionais da educação e com suas representações sindicais, participando e construindo espaços de debate sobre a educação e a política educacional a fim de descortinar as atribuições e competências dos assistentes sociais na educação e construir uma unidade de luta por uma educação livre, pública e de qualidade.

Ainda, lutar por uma inserção de qualidade desses profissionais via concurso público, incluir de fato o assistente social enquanto um profissional da educação, quando inserido nessa política, e lutar pelo pagamento inserido nos 70% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinado aos profissionais da educação. A implementação e regulamentação dos assistentes sociais na educação básica está extremamente atrelada ao seu financiamento nos estados e municípios.

O debate da atuação do assistente social na educação básica deve ter como horizonte as disputas, os entraves, o (des)financiamento dessa política bem como compreender os projetos nazifascistas, que dizem respeito ao avanço de um projeto societário da extrema direita. A luta nesses espaços deve estar alinhada à concepção de educação no qual o Serviço Social defende e acredita, uma educação emancipatória, democrática e classista. Logo, é necessário que a categoria fortaleça o projeto profissional hegemônico e que sua atuação na educação básica traga o arcabouço ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo tanto para contribuir nas questões objetivas de acesso e da permanência dos alunos à política de educação, como de travar os debates e reflexões com toda a comunidade escolar acerca da cidadania, no combate aos preconceitos, fortalecendo a participação política da classe trabalhadora na luta por uma transformação societária, justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ocupa uma função extremamente estratégica para o capitalismo na difusão da ideologia burguesa, entretanto, também é uma dimensão privilegiada para o fomento à construção de uma nova cultura. Os espaços escolares são espaços que revelam as mais variadas expressões da desigualdade do sistema capitalista e refletem a cultura hegemônica, assim, espaços que expressam os embates e tensões entre as classes e a luta permanente da classe trabalhadora por acesso, permanência e qualidade na rede pública de ensino.

A atuação dos assistentes sociais nas redes públicas de educação vai na contramão dos projetos nazifascista, logo, sua atuação pode contribuir para fortalecer um outro projeto de educação e de sociedade, voltados para os interesses da classe trabalhadora. Podem assim, contribuir não só para o acesso e a permanência à política de educação, enquanto um direito social, mas, também, para a formação de cultura contra as violências de gênero, étnico raciais, com horizonte a uma sociedade sem exploração e preconceitos, justa e igualitária.

O trabalho do/a assistente social com toda a comunidade escolar, com as famílias, com os próprios estudantes e com outros profissionais da educação sobre questões que são necessárias e urgentes frente aos traços que atravessam a própria cultura brasileira, extremamente conservadora e autoritária em relação a família, como em relação a questão de gênero, de raça e etnia. São questões estruturais que atravessam a sociedade e se expressam no cotidiano da escola, exigindo que o/a assistente social atue a partir da mobilização de sua dimensão pedagógica, produzindo reflexões e realizando debates que com certeza têm impactado no trabalho dos professores, junto aos alunos e aos gestores. (Férriz; Marins; Almeida, 2021, p. 48)

É necessário que haja a articulação dos assistentes sociais com os profissionais de educação das escolas públicas comprometidos com uma educação de qualidade e emancipatória a fim de integrar a sua luta histórica, bem como a inserção nos espaços de debate da política de educação e a articulação com os movimentos sociais de educação e outros movimentos sociais da classe trabalhadora. Como defende Almeida (2007, p. 7), tais inserções representam “elemento decisivo para sua efetivação, direcionando o debate para a esfera dos processos sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais”.

Mesmo com a derrota do presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), este contou com expressivos 58.206.354 votos no segundo turno das eleições de 2022, contra 60.345.999. Logo, o contexto

societário aponta que a base ideológica da extrema direita siga em exacerbação e esteja intensificada em todas as esferas de sociabilidade, inclusive, na educação.

Os novos tempos demandam novas formulações e estratégias para se pensar os enfrentamentos ao bloco nazifascista, de modo que é necessário concretizar-se formulações teóricas apropriadas do Serviço Social, principalmente com arcabouço teórico marxista e do poder revolucionário deste, sem se deixar cair no messianismo profissional, o que de certa forma requer dos assistentes sociais o entrelace entre a teoria de ruptura e uma prática de ruptura, como defende Santos (2013).

O momento atual de ataques à democracia, de avanço da extrema direita deve ser enxergado também como momento propulsor e precursor de uma transformação societária, de consciência de classe em luta, de fomento à unidade e à organização da classe trabalhadora. Em tempos tempestivos, garantir assistentes sociais nas instituições de educação básica corresponde a uma das estratégias para dar corpo ao processo de resistência e de democratização dessas instituições, em conjunto com os outros profissionais de educação comprometidos com a educação emancipatória, como espaço de luta, de disputa ideológica e política, em defesa da educação pública e plural ameaçada pelos projetos nazifascistas.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais**. In: CANÉDO, Cândida (ed.). *O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Mandato André Quintão: Minas Gerais, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Minas Gerais, 2007. p. 1-16 Disponível em: [https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf). Acesso em: 26/03/2022

AZIZ, Mona Lisa Duarte. **Homeschooling (Ensino Domiciliar) X Direito fundamental à Educação**. Um direito dos pais? In: BRANCO, Paulo; SILVA NETO *et al.* *Direitos fundamentais em processo: estudos em comemoração aos 20 anos da Escola Superior do Ministério Público da União*. Brasília: ESMPU, 2020. p. 555-578. Disponível em: [https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/direitos-fundamentais-em-processo-2013-estudos-em-comemoracao-aos-20-anos-da-escola-superior-do-ministerio-publico-da-uniao/31\\_homeschooling.pdf](https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/direitos-fundamentais-em-processo-2013-estudos-em-comemoracao-aos-20-anos-da-escola-superior-do-ministerio-publico-da-uniao/31_homeschooling.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 22 abr. 2022

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dez. 2019h. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual das escolas cívico-militares**. 1. ed. Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2020. 324 p. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM\\_Final.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf). Acesso em 16 abr. 2022.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. Organização: Daniel Cara. São Paulo. 11 dez. 2022. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio\\_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental\\_RelatorioTransicao\\_2022\\_12\\_11.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf) Acesso em: 5 jun. 2023

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019**. 1. ed. Brasília: CFP, 2020. 36 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise**. In: REBUÁ, Eduardo *et al.* (Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro. Mórula Editorial 2020. pp 286-306.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Conhecendo a inserção de assistentes sociais na educação básica nos estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo: a singular trajetória do GEPESE**. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de Almeida (org.). A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

**Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos**. G1, Fantástico. 16 jan 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml> Acesso em: 5 jun. 2023

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução: o neoliberalismo em chave estratégica**. São Paulo: N1 Edições, 2019.

MARINI, Eduardo. **A educação domiciliar no Brasil e no mundo**. Revista Educação, São Paulo, 05 maio. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/05/05/educacao-domiciliar-brasil-mundo/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020

**Os dados que mostram explosão no número de ataques a escolas no Brasil**. BBC, Da redação. 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ckryl4epnpeo> Acesso em: 5 jun. 2023

SANTOS, Claudia Mônica. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social**. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2013.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. 3. ed. Porto Alegre: LP&M, 2019.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 320 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CRIANÇA DISLÉXICA EM CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO: RELATOS DE PROFESSORES DE SANTA BÁRBARA D'OESTE/SP.

Cássia Ribeiro da Costa Silva<sup>1</sup>

**RESUMO.** Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Santa Bárbara d'Oeste/SP, que teve como propósito refletir e investigar sobre a visão dos professores que atuam no ensino fundamental I, da rede educacional pública do município. O objetivo principal é conhecer e analisar a representação social dos professores e como isso afeta o trabalho pedagógico deles desenvolvido em sala de aula, com crianças em investigação ou com diagnóstico de dislexia. O intuito é compreender a visão dos participantes, identificar saberes e experiências por meio da sua atuação e vivências profissionais, além de como se dá o reconhecimento de potencialidades destas crianças. Trata-se por isso de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos técnicos a coleta de dados por meio de um questionário pré-elaborado com questões abertas. Este questionário foi entregue de maneira aleatória a docentes do ensino fundamental que voluntariamente se dispuseram a participar deste estudo. A análise de dados foi realizada por meio da interpretação da trajetória acadêmica dos profissionais, bem como sua trajetória de vida em sala de aula, com alunos em investigação ou com diagnóstico de dislexia.  
**Palavras Chaves:** Dislexia. Potencialidades. Representação social. Educação sociocomunitária.

**ABSTRACT.** This research was developed in Santa Bárbara d'Oeste, in São Paulo State. And its purpose is to investigate about the vision of teachers who act in Public Primary School. As its main goal, it's possible to say that it is to think, reflect and analyze the teacher's social representation of the educational work developed by teachers and the way it can affect them in those institutions serving the population in research or with diagnosis of dyslexia. This research aims to understand about the participants vision, such as identify their personal and professional experiences, and also, know how they recognize the students potentialities in children with diagnostic investigation or with dyslexia. It is a phenomenological research based on the qualitative approach and used as technical instruments of data collection, guided by a pre-elaborated questionnaire containing opened questions. This questionnaire was delivered in an aleatory way to the professionals who volunteered participating in this research. The data analysis happened through the academical pathway of these teachers, such as their trajectory in the classroom, with students who presented any learning disorder, focusing dyslexia as the most important for this survey.

**Keywords:** Dyslexia. Potentialities. Social interaction. Social-community education

## INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal, no artigo 203, “A assistência social será prestada a quem dela necessitar [...]” e tem por objetivos:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes [...]. (Brasil, 1988)

Neste sentido, o trabalho do profissional de Serviço Social dentro dos espaços de educação formal e não formal torna-se cada vez mais importante e deveria ser mais presente. Amaro (2017) argumenta que:

“ [...] a escola revela-se um espaço dinâmico e dialético, em que processos de inclusão e exclusão, construção, negação e recriação, dentro do universo de cidadania, são experimentados. Isso significa que no cotidiano escolar fenômenos como racismo, homofobia, violências, trabalho infantil, agravos à saúde e a constante luta por cidadania são onipresentes e se corporificam nas relações sociais e pedagógicas construídas”. (AMARO, 2017).

E complementa dizendo que “[...] esse cenário, por sua peculiaridade, tem exigido esforços incalculáveis de educadores e gestores, esforços que nem sempre são exitosos à construção de práticas sociais em territórios educacionais”.

<sup>1</sup> Mestra em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (2019), Pós Graduada (Especialização) em Neuropsicologia (2023) Centro Universitário Internacional de Curitiba - UNINTER e Políticas Públicas na Universidade Nove de Julho UNINOVE (2010). Graduada em 2005 em Serviço Social (UNISAL). E-mail: cassiarcosta2000@yahoo.com.br; <http://lattes.cnpq.br/0091700607935386>.

Dentro de realidades vividas e experimentadas, a atuação do profissional de Serviço Social em organizações escolares, se mostra como necessária como meio de intermediação das vivências dos alunos e professores em sala de aula, fazendo com que a intervenção no espaço “[...] siga uma lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (Amaro, 2017), dando principalmente ao aluno “[...] o olhar atento e respeitoso sobre a pessoa do adolescente e/ou jovem favorecendo-lhe a condição de ‘protagonista’ na realizadora tarefa de construção de válidos processos de valorização [...]”, como afirma Prof. Dr. Pe. Edison Donizete Castilho, sobre a prática de D. Bosco, na apresentação do livro “Educação Sociocomunitária: tecendo saberes” (p.11). Isto dá uma importância maior à atividade educacional, fazendo com que os profissionais envolvidos no processo educativo sejam os condutores do processo de identificação das habilidades, potencialidades e também, se há dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Porém, nem sempre as dificuldades de aprendizado são facilmente identificadas. Relatos de pais à Assistência Social mostram que alguns professores, pedagogos e diretores de escolas simplesmente ignoram a dificuldade do aluno e informam que os mesmos não aprendem, criando rótulos:

O rótulo de “problema ou distúrbio” atribui a esses alunos a culpa pelo “seu fracasso”, e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo. Ao atribuímos deficiências - emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais - aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos. (Campos, 1997).

E complementa:

Na verdade, os rótulos pouco favorecem (na verdade, desfavorecem) o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos. [...] os rótulos favorecem o mascaramento da realidade, dos reais fatores envolvidos no baixo rendimento de um aluno. (Campos, 1997).

Uma das principais queixas ocorridas durante os atendimentos às famílias foi que, dependendo da dificuldade, o educador não consegue identificar qual a necessidade real do aluno, por isso, o questionamento é: se não for dificuldade pode ser um transtorno de aprendizagem? É evidente que, para a identificação de um transtorno de aprendizagem, faz-se necessária uma equipe multidisciplinar, porém as escolas em sua maioria não possuem uma equipe especializada. Os pais ou responsáveis, incomodados com a falta de assimilação da criança quanto aos conteúdos apresentados, muitas vezes trocam os estudantes de unidade escolar em outros relatos são convidados a trocar, pois a escola nem sempre apresenta condições de atender os indivíduos com ou em investigação diagnóstica.

Por meio da prática profissional em Serviço Social e das principais reclamações das famílias atendidas, quanto à formação educacional, que surgiu o interesse no tema dessa pesquisa: a dislexia, um dos transtornos de aprendizagem mais comuns. Existe também a inquietação pessoal observada através da atuação na educação não formal, muitas vezes houve situações em que tanto pais ou responsáveis e professores, não viam outras potencialidades dos alunos, percebendo apenas que o aluno não possuía requisitos para que houvesse entendimento daquilo que foi apresentado em aula. Foi portanto, a partir de tais reflexões houve a necessidade de se estudar mais a fundo as principais dificuldades dos alunos, observando que muitos professores ainda não conseguem constatar se o aluno apresenta ou não transtornos de aprendizagem ou apenas uma dificuldade pontual.

Para tanto, a pesquisa iniciará abordando as Representações Sociais, denominação dada pelo Psicólogo Social Moscovici que utiliza como fundamentação, a Teoria de Representações Coletiva do Sociólogo Durkheim caminhamos por meio dessas definições e ainda, de alguns conceitos importantes de métodos pedagógicos utilizados pelo Educador Paulo Freire para dar continuidade às reflexões trazidas posteriormente.

No segundo momento definimos os Transtornos de Aprendizagem, seus tipos e a definição de dislexia, nesta parte que estaremos aprofundando sobre o tema, já que a discussão sobre este transtorno ainda é feita de maneira tímida e pouco desenvolvida em ambientes educacionais.

Após discutir sobre as representações em Moscovici e sobre a prática pedagógica em Freire, aprofundar sobre a dislexia, trará uma conceituação sobre a educação como política pública, trazendo um breve histórico sobre a educação formal e não formal, para maior conhecimento sobre esse assunto.

Por fim, que será apresentada a análise dos resultados obtidos sobre a pesquisa realizada em fevereiro deste ano (2019) a doze docentes, atuantes na rede pública de ensino. Essa análise apresentará o percurso metodológico e os instrumentos utilizados para a sistematização da experiência, ambos apresentados pelos participantes e a representação do profissional em relação aos alunos com dislexia ou em investigação diagnóstica.

## DESENVOLVIMENTO

Conceituamos a Representação social para definirmos Teoria das Representações Sociais - TRS será utilizado, como um dos referenciais, o psicólogo social Moscovici (2003), que apresenta os ressignificados deste termo para os grupos populares, a partir da década de 1970. Esta doutrina leva em consideração os saberes populares e o senso comum que, conseqüentemente, faz o ser humano produzir seus conhecimentos e interagir com o meio.

Moscovici intitula o termo “Teoria das Representações Sociais” em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public* (1961) como uma proposta de abordagem psicossociológica, a partir das problemáticas observadas em sua época no campo da psicologia social, em que buscava apresentar por meio das expressões sociais fenômenos de forma individual.

A TRS apresenta uma característica inovadora para a época, pois ela intervém na relação entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, e isso possibilita ampliar a compreensão sobre o que expressa o senso comum a respeito de um determinado entendimento e compará-lo com o seu conhecimento científico. Por isso, a TRS é observada como mediadora de novos saberes, refletindo nos comportamentos e nas relações sociais de forma geral.

O autor traz uma correlação de construção de cultura, pois os indivíduos por meio de seus saberes e fazeres, sustentam e fornecem condições para que mesmo com pouco acesso à cultura erudita se apropriem da ciência, por meio da interação e da comunicação. A construção do saber consensual é apresentado, ainda pelo autor como um movimento de interação das relações do ser humano no mundo (Albuquerque, 2007).

A comunicação é o valor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influencia consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. (Jodelet, 2001 p. 32 *apud* Albuquerque, 2007)

Dessa forma, entendemos que a comunicação e a transmissão da linguagem, são os principais fatores importantes para o entendimento do ser humano na construção de seus conhecimentos originados do seu cotidiano.

Moscovici (2003), ao buscar elementos para a construção da TRS, utiliza como referência a obra de Durkheim sobre representações coletivas que faz explicações sociológicas.

As representações coletivas seriam, de certa forma, um conteúdo normativo exercendo uma espécie de coerção sobre os indivíduos na sociedade. Moscovici, ampliando o conceito de Durkheim, afirma que os fenômenos sociais assumem particularidades, são dinâmicos e mutáveis de significados.

Portanto, passíveis de modificações e transformações. Os fenômenos que a sociedade contemporânea encena são mais complexos e, por isso, assume um carácter social. (Albuquerque, 2007 p. 58)

As ações do sujeito são reflexos de sua interação com o outro e com a sociedade, por isso

[...] a Teoria das Representações Sociais contribuiu para um rompimento com os parâmetros clássicos das ciências sociais ao valorizar o conhecimento empírico em a interação indivíduo e a sociedade. Inicialmente, a teoria não teve tanta difusão e aceitação nos meios científicos, posteriormente, com a decadência dos paradigmas tradicionais, passa a ter seu reconhecimento. (Farr, 1988 *apud* Albuquerque, 2007, pg 59)

A Representação Social é o principal pilar do nosso trabalho, assim como a análise desse objeto de estudo em relação à sala de aula. Por isso, foi realizado uma ponte entre a prática pedagógica e a TRS, utilizando respectivamente, Paulo Freire e Serge Moscovici, principalmente. Optamos, primeiramente, por uma ponte entre o educador e o psicólogo social por serem, ambos, pensadores contemporâneos e, de certa maneira, revolucionários em suas áreas de atuação. A relação feita entre os dois pensadores foi feita e maneira pouco aprofundada, pois a intenção aqui é apenas situar o leitor para maiores interpretações das análises, feitas mais adiante no questionário proposto a profissionais da área da educação.

Moscovici pode ser considerado inovador e revolucionário na Psicologia Social por debater as teorias desse campo de estudo anteriores a ele, que no contexto precedente ao que ele viveu, o psíquico (simbólico e subjetivo) era mantido no limite de uma dimensão social, controlada por uma necessidade de manter a ordem e de não manifestação de sentimentos, desejos e valores, ou seja, uma uniformidade de condutas, pensamentos e opiniões.

Freire (1983) *apud* Hernandez (2009), por sua vez, criticou o modelo de educação vigente na época: O modelo bancário, como ele chamava, que nada mais é que considerar o estudante como um depósito de conteúdo programático. Esse modelo, criticado por Freire, implica no professor como detentor do único saber, e hierarquicamente superior e desigual ao estudante, colocando-o como depósito do único conhecimento possível, esse tipo de ensino e aprendizagem é considerado pelo educador uma metodologia alienante e ainda segundo ele, pode se manifestar de duas maneiras: a primeira é por meio de conteúdos peculiar ao educando, à sua existência e reais necessidades; a segunda se dá pela falta de diálogo, ou seja, métodos que dominam e, acima de tudo, não consideram o ponto de vista e o saber do aluno.

Ainda segundo Paulo Freire (1983), a prática pedagógica deve levar em consideração a vivência do aluno, visto que o educador precisa ter um conhecimento aprofundado, da realidade dele e do educando, para entender e admitir que todos estão condicionados a fatos que são passíveis de sofrerem mudanças, sendo portanto, mutáveis. Por isso, a educação deve ser reflexiva e transformadora, porém o diálogo proveniente da reflexão, capacidade analítica de ver e ver-se na realidade, para que haja uma transformação, que só ocorre a partir das diferenças, pois a proposta dialógica deve compreender as contradições para a partir delas, estabelecer novas atitudes e considerações sobre a realidade.

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos únicos que em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abetura ao risco e a aventura do espírito. (Freire, 1996, p. 77).

A partir do que foi citado acima, pode-se dizer, portanto, que “ambos concebem a realidade como uma estrutura social, que não é unicamente estática, mas mutável. Não há estrutura social, que não seja humana, histórica e cultural” (Hernandez, 2009 p.) e por isso, essa breve introdução sobre a Prática Pedagógica e a Teoria das Representações Sociais (Freire e Moscovici) se faz tão necessária para melhor compreensão deste trabalho.

Apresentamos também as definições e os tipos de Transtorno de Aprendizagem, com relevância à dislexia, por ser a base de estudo deste trabalho. Serão utilizadas, como referência, bibliografias da área educacional e também, em alguns momentos, da saúde, observando que o processo de aprendizagem perpassa as áreas Social, de Saúde e da Educação.

O processo de aprendizado é uma característica essencial de qualquer ser vivo, em que o ser humano se destaca por ter a capacidade de analisar, planejar e colocar em prática suas tarefas. A construção do conhecimento pelo sujeito, é, da mesma forma social, mediada pela linguagem e demais artefatos culturais. Tal construção acontece por meio da atribuição de sentido e significados, que se entrelaçam na relação dialética entre o interpessoal e o intrapessoal (Vygotsky, 1934/1993 *apud* Dominici *et al*, 2018). O ato de aprender é caracterizado de acordo com o ambiente em que o indivíduo esteve ou está inserido, nas mais diferentes intensidades ou maneiras, consiste na construção e disseminação do conhecimento ao longo da vida que no ambiente escolar se expressa através do seu rendimento ou habilidades educativas.

Há artigos que apresentam a importância do desenvolvimento de habilidades educativas que pode ser considerado uma tarefa socialmente atribuída, por meio de contextos diversificados e de responsabilidades compartilhadas, ou seja, um papel socialmente atribuído entre pais, responsáveis, professores e outros profissionais como assistentes sociais, psicólogos, organizações e comunidade na qual a criança esteja inserida. “Aqueles que realizam essas tarefas estão sendo aqui designados como ‘agentes educativos’, termo aplicado a qualquer pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras”. (Del Prette; Del Prette, 2008).

Quando há dificuldade no desenvolvimento de habilidades educativas, as dificuldades são mais observadas no ambiente escolar devido ao baixo rendimento acadêmico. Estas dificuldades são definidas como Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Transtornos de Aprendizagem (TA).

Foram apresentados acima os conceitos de Dificuldades e de Transtorno de Aprendizagem, porém é nesta seção que aprofundaremos ainda mais os estudos sobre a dislexia, que é considerada um transtorno associado à leitura e à escrita, sendo estudado como uma falha do processamento fonológico.

A palavra dislexia tem origem tanto do grego quanto do latim e é uma junção de duas palavras gregas e latinas, em que *dis* (do grego) significa distúrbio, *lexia* (do grego) significa linguagem, mas também pode ser *lexia* (do latim) que significa leitura, devido a essas dificuldades pode se dizer principalmente, que a dislexia é um transtorno de aprendizagem específico à dificuldade em ler e escrever<sup>2</sup>.

“A dislexia é um transtorno hereditário que se caracteriza pela falta de habilidade de desenvolvimento na escrita e na falha da aquisição de linguagem” (Alves, 2011, p. 96). Isso, no entanto, não significa que o disléxico tenha uma baixa inteligência e sim que sua aquisição de conhecimentos é obtida de forma peculiar às demais, o que o torna uma pessoa com habilidades e características próprias de aprendizagem que devem ser levadas em consideração para que não haja o “fracasso escolar”, além disso, suas aptidões, como a criatividade, por exemplo, devem sempre ser priorizadas.

Existe uma classificação de dislexia em dois tipos principais, que são: a dislexia do desenvolvimento e a adquirida. O primeiro tipo é conhecido dessa forma (do desenvolvimento) por ser uma condição vitalícia e frequentemente hereditária; já o segundo tipo é observado quando há perda de habilidade de ler e escrever proveniente de alguma doença cerebral adquirida, e pode ser, também, conhecido como alexia. A dislexia ocorre quando há uma desordem da linguagem verbal que possui um empenho através de circuitos neurais localizados no hemisfério esquerdo que inclui a área de Wernicke, área da Broca e outras áreas associadas ao córtex do hemisfério esquerdo, que descreva a função de desenvolvimento da leitura e produção escrita<sup>3</sup>.

Ao definir a dislexia, todos os autores lidos, pesquisados e já mencionados enfatizam que esse transtorno é uma condição peculiar, não podendo ser rebaixado a uma condição de inteligência, pois não é relacionado a deficiências intelectuais e nem mesmo problemas de cunho emocional. Os indivíduos com características relacionadas à dislexia nos ambientes sociais em que estão envolvidos,

2 <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0217.pdf> Acessado em 23/05/2019 às 12:23.

3 [https://www.researchgate.net/profile/Angela\\_Pinheiro4/publication/299438133\\_Dislexia\\_do\\_desenvolvimento\\_perspectivas\\_cognitivo-neuropsicologicas\\_Developmental\\_dyslexia\\_a\\_cognitive\\_neuropsychological\\_perspective/links/56f7217408ae38d710a1c1e1/Dislexia-do-desenvolvimento-perspectivas-cognitivo-neuropsicologicas-Developmental-dyslexia-a-cognitive-neuropsychological-perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angela_Pinheiro4/publication/299438133_Dislexia_do_desenvolvimento_perspectivas_cognitivo-neuropsicologicas_Developmental_dyslexia_a_cognitive_neuropsychological_perspective/links/56f7217408ae38d710a1c1e1/Dislexia-do-desenvolvimento-perspectivas-cognitivo-neuropsicologicas-Developmental-dyslexia-a-cognitive-neuropsychological-perspective.pdf) - Acessado em 30/05/2019 às 9:15.

em muitos casos, recebem uma rotulação como sendo pessoas preguiçosas ou “burras”, tornando-se, esta, uma das maiores problematizações abordadas nesta pesquisa.

Os métodos utilizados para elaboração desta pesquisa, foram: levantamento bibliográfico e teórico, elaboração e aplicação de questionário e análise final dos resultados.

Os seguintes questionamentos foram levantados no início desta pesquisa e depois da análise dos resultados, pode-se perceber que mesmo indiretamente, foram respondidos. No entanto é importante manter as questões norteadoras deste trabalho abaixo, para que se possa compreender a relevância delas e dos resultados apresentados ao final. Seguem portanto, as hipóteses que foram levantadas:

– Os professores que lidam diretamente com as crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia observam suas potencialidades?

– Como o trabalho educativo é desenvolvido pelos professores em relação às crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia, e como a dislexia contribui para redirecionamento e reconstrução de identidades, histórias e trajetórias de vida dos sujeitos?

– Com ênfase nas representações sociais, quais as mudanças e transformações mais relevantes nas trajetórias de vida das crianças, após diagnóstico e intervenção do educador ou professor?

– O educador ou professor observa e potencializa as habilidades individuais da criança em investigação ou diagnóstico da dislexia?

O objetivo principal ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi conhecer e analisar a representação social do professor e como isso afeta o trabalho pedagógico dele desenvolvido em sala de aula, com crianças em período de investigação ou com diagnóstico de dislexia. O intuito dessa análise foi compreender a visão dos participantes, identificar saberes e experiências por meio da sua atuação e vivências profissionais, além de como se dá o reconhecimento de potencialidades destas crianças.

Os objetivos complementares, percebidos no decorrer da pesquisa foram:

Identificar se os profissionais que trabalham diretamente com o sujeito tinham conhecimentos mínimos sobre o histórico de vida do educando, bem como suas perspectivas de futuro;

Verificar se os professores conseguem identificar as mudanças e transformações que o trabalho educativo desenvolvido em sala de aula proporcionou na vida dos educandos;

Almeja-se ainda analisar o conhecimento do educador sobre as políticas de atendimento à criança com dificuldades de aprendizagem no município em que se encontra inserido, bem como conhecer a importância das ações desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, enquanto estudo empírico, fundamentou-se, principalmente, numa abordagem de cunho qualitativo.

Uma pesquisa qualitativa propicia um entrosamento direto do pesquisador com os sujeitos e considera o contexto social como realidade dinâmica. Por outro lado, é uma abordagem que “[...] envolve além dos aspectos objetivos também os aspectos subjetivos de vivências das pessoas como sentimentos, desejos, opções de vida, atitudes, expectativas, dentre outras”. (Berthoud, 2004, P. 44).

Foi, portanto, por esta razão que o método qualitativo foi adotado, pois a intenção foi analisar a relação das vivências dos professores com a trajetória escolar e de vida do aluno, para falar sobre a questão das representações sociais dos docentes com os alunos portadores de dislexia ou em investigação diagnóstica.

Foram convidados a participar desta pesquisa, professores que atuam diretamente na Educação Formal de crianças de 6 (seis) a 9 (nove) anos, em investigação ou com diagnóstico de dislexia, fase em que o educando está em processo de alfabetização. Os sujeitos de pesquisa foram todos maiores de 18 anos e legalmente capazes.

O universo de pesquisa contou com a participação dos profissionais que trabalham na Rede Pública de Ensino no município de Santa Bárbara d’Oeste/SP.

A pesquisa foi realizada em forma de amostragem não-probabilística, pois os profissionais que foram consultados trabalham com crianças, apresentando ou não diagnóstico de dislexia.

A criança em investigação ou com diagnóstico de dislexia perpassa pelos diferentes espaços de socialização, desta maneira, os profissionais que atendem diretamente estes sujeitos estão inseridos nas escolas, nos espaços sociais e comunitários. Segundo Melo (2000, p. 104), no processo educacional é essencial respeitar e acolher a diversidade e aprender a conviver com a resistência, conflitos e com os limites de sua influência e que fazem parte da aprendizagem necessária.

Facilita o aprendizado quem possui um número maior de experiências vivenciadas, pois as mesmas auxiliam na agilidade e construção das conexões entre os neurônios (redes dendríticas), por isso a importância de um ensino multicultural e pluralista.

Para identificar as representações sociais acerca da criança disléxica utilizou-se um questionário.

O questionário foi aplicado durante o trabalho de campo do pesquisador, em diversos espaços externos, fora do ambiente de trabalho dos sujeitos pesquisados, sendo que a pesquisa não manteve vínculos com qualquer tipo de instituição, desta forma, não se fez necessária a utilização da Declaração de Coleta de Dados.

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISAL. Após sua aprovação, sob parecer número 3.058.902, de-se continuidade às etapas do projeto.

Nesta pesquisa, as análises de dados conforme já informado foi de cunho qualitativo. As respostas qualitativas dos participantes tiveram uma análise da pesquisadora do conteúdo.

Observou-se, portanto, que, na prática, foi desejável utilizar, prioritariamente, a análise qualitativa, conforme a natureza do problema eleito nesta pesquisa.

O critério de inclusão para participação desta pesquisa são professores que atuam na Educação Formal, no município de Santa Bárbara d'Oeste-SP, e trabalham com crianças na faixa etária de 6 a 9 anos que estão em processo de alfabetização, sendo escolhidos profissionais de escola da rede pública em que os sujeitos sejam todos maiores de 18 anos e legalmente capazes.

Após a coleta de dados através de questionário, realizou-se uma análise qualitativa na perspectiva de compreender os dados de maneira crítica e fundamentada teoricamente. A proposta de análise dos dados qualitativos teve como referência a participação, compreensão e a interpretação da pesquisadora, em que cada caso é único e não-repetível. Não cabe formar uma proposta de "lei geral" ou análogos, que poderia prever casos futuros, mas toma os dados como parte de um contexto fluente de relações, não apenas como coisas isoladas ou acontecimentos fixos, captados num instante de observação. (Groppo, Martins, 2009).

Neste item, analisamos o questionário utilizado para a pesquisa e, nele, os depoimentos de professores que trabalham na educação formal, com crianças que frequentam o ensino fundamental da rede pública, neste caso específico, da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste.

Após informado ao Comitê de Ética do Centro Universitário Salesiano de São Paulo a necessidade de uma pesquisa com professores, foi autorizado sob o parecer número 3.058.902. Posterior a todo esse procedimento, ainda foi realizado um pré-teste, com profissionais especializados da área da educação e da saúde (psicopedagogo, pedagogos e fonoaudiólogo) com o questionário, que ao final foi apresentado aos educadores que colaboraram com este estudo.

Os questionários foram preenchidos de maneira voluntária por professores que não estão vinculados a uma escola específica, além disso, todos preencheram o questionário de maneira individual, sem contato uns com os outros e nem supervisão direta da pesquisadora. É relevante enfatizar que não houve obrigatoriedade do fornecimento dos nomes dos professores (por eles próprios) avaliados nesta pesquisa, assim como não houve divulgação de quais professores em quais escolas participaram desta reflexão sobre a representação social deles na formação de seus alunos. É por isto que este objeto de estudo visa apresentar um pouco da vivência do professor em sala de aula, com crianças que apresentem ou não diagnóstico de dislexia.

Estaremos, portanto, utilizando como categorias de análise os seguintes critérios: (1) qualificação dos professores; (2) conhecimento sobre dislexia; (3) recursos utilizados pelo professor no ensino e

aprendizado da criança com dislexia ou em investigação diagnóstica; e, (4) representação social do professor em relação à criança com dislexia ou em investigação diagnóstica.

É importante salientar, que o eixo principal da análise deste questionário é avaliar e refletir sobre a representação social dos professores sobre as crianças em investigação diagnóstica ou com dislexia. Por isso buscamos então, avaliar de que forma e em que esfera o professor enxerga o aluno, e acima de tudo, como a escola está apta a receber esse aluno com dislexia ou em investigação diagnóstica.

Nos resultados o primeiro ponto observado foi sobre a formação acadêmica desses, que foi o pouco conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem. Os cursos universitários a que tiveram acesso os professores desta pesquisa apenas mencionam os transtornos sem que, no entanto, sejam estudadas maneiras de se trabalhar em sala de aula com alunos que os apresentem. A qualificação sobre estes transtornos, acadêmica ou pessoal, ou seja, estudos mais aprofundados sobre o assunto também foram pouco aprofundados. Isto porque poucos professores demonstraram interesse em leituras extras de artigos, reportagens ou outros materiais sobre o assunto.

Isso, conseqüentemente, leva ao segundo ponto observado: Para a maioria o conhecimento sobre o assunto que fica restrito apenas a quando houver a necessidade de aprofundamento, ou seja, somente quando este professor tiver, efetivamente, um aluno com diagnóstico de dislexia, pois se o diagnóstico não for apresentado, este docente não reconhecerá a criança como portadora deste transtorno.

O terceiro ponto percebido, afetado pelos anteriores e que afeta o ponto seguinte, é a utilização de recursos para se trabalhar com o aluno disléxico. O professor não busca alternativas dinâmicas, como por exemplo a discussão de casos, com especialistas ou outros profissionais para melhoria do seu trabalho e da sua intervenção, ficando limitado somente à sala de aula e a recursos externos, sem que haja uma interação entre ambos. Esta comunicação entre externo e interno poderia ser feita com uma equipe interdisciplinar, reconhecendo que o docente faz parte dela, bem como a família, fazendo um trabalho em conjunto.

O último item, afetado direta ou indiretamente por todos os anteriores, é a representação social da maioria dos professores com relação ao aluno com investigação diagnóstica ou com dislexia. Isso se dá por conta da falta formação acadêmica adequada – como já foi explicado anteriormente –, aprofundamento pessoal ou profissional sobre o assunto que gere um conhecimento sobre a prática e, portanto, recursos para se obter uma intervenção mais eficaz e mais próxima da realidade e da necessidade do aluno, este profissional não tem familiaridade com esse transtorno de aprendizagem, resultando na questão simbólica do conhecer e dos saberes de mundo dele.

É possível perceber portanto, o quanto a qualificação e conhecimento do professor estão diretamente relacionados aos recursos utilizados e intervenções feitas, dentro e fora do ambiente escolar, sem deixar de lado o quanto a representação social do professor em relação ao aluno com dislexia afeta o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao falar de Educação como forma de ampliação do desenvolvimento humano, pode-se considerar que isto significa troca de saberes e conhecimentos entre educador e educando. Esta relação só é possível pois ambos trazem uma vivência de acordo com seus valores, culturas, realidades sociais e econômicas.

O professor, no tocante a esta pesquisa, é porta de entrada para identificação de possíveis transtornos de aprendizado, tornando-se um dos principais agentes de mediação de conhecimentos, pois em geral, os educandos apresentam condições que propiciam um déficit no seu processo acadêmico, como por exemplo os alunos com dislexia ou em investigação diagnóstica, onde estas dificuldades podem refletir diretamente em sua baixa autoestima, podendo gerar falta de motivação diante das dificuldades, principalmente linguísticas e cognitivas, que comprometem a leitura, interpretação e construção de

produções acadêmicas. Por isto seria importante ter prévios conhecimentos sobre o assunto, para apontamentos e encaminhamentos a outros profissionais, também como importante na construção de metodologias pedagógicas diferenciadas, para lidar com as dificuldades que apresentam cada educando, levando em consideração suas individualidades. Estes conhecimentos profissionais podem ser construídos através de suas vivências e experiências pessoais, estudos acadêmicos e complementares, adquiridos por exemplo, na Educação Não-formal, com a ampliação de seus conhecimentos através de leituras e discussões.

A identificação precoce das dificuldades do aluno no momento da aquisição da leitura e da escrita, pode ser um dos fatores contribuintes para a pesquisa de novos caminhos de aprendizado, através do reconhecimento de habilidades e potencialidades deste educando. Navas (2013) comenta:

Vale lembrar que há fatores de risco e fatores protetores que interferem no prognóstico do transtorno de aprendizagem e que muitas crianças vivem com uma dupla desvantagem, isto é, além do transtorno de aprendizagem, estão expostos a fatores de risco, como por exemplo, a prematuridade, a falta de estímulos do ambiente, as condições emocionais inadequadas, e ainda, a má qualidade de educação. O acompanhamento dinâmico da evolução da aprendizagem beneficia a todos, mas principalmente aqueles que por suas dificuldades ficam a margem do processo de aprendizagem.

Através desta pesquisa, não foram observados relatos de professores que utilizam o trabalho educativo a crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia, e como a dislexia contribui para redirecionamento e reconstrução de identidades, histórias e trajetórias de vida dos sujeitos, ou seja, não observa na maioria das respostas preocupações para entender o aluno e suas dificuldades na sua totalidade.

Com ênfase nas representações sociais, não houve relatos de mudanças e transformações mais relevantes nas trajetórias de vida das crianças após diagnóstico e intervenção do professor, pois os docentes não citam observações sobre o reconhecimento de potencialidades e habilidades individuais da criança em investigação ou diagnóstico da dislexia.

Concluímos que um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores é referente à representação social deles quanto à dislexia e outros transtornos de aprendizado e isto se dá pelo fato de que os esse profissionais têm pouco aprofundado o estudo sobre tal assunto e, ainda, pouco conhecem sobre trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, embora todos considerem que, independentemente do obstáculo enfrentado, todos os alunos têm capacidade de aprender. Ainda assim, é importante observar como a escola, como um todo, está preparada para receber esses discentes, visto que é importante que exista um grupo completo de profissionais especializados no diagnóstico desses transtornos, como já dito anteriormente, composto de profissionais da educação, da saúde.

É necessário ressaltar, ainda, a relevância da pesquisa para confirmar que a representação social faz bastante diferença na relação de ensino-aprendizagem do professor em sala de aula, pois quanto maior seu conhecimento e experiência de mundo, maiores suas oportunidades de melhorar o ensino em sala de aula, sem deixar de notar a mudança na dinâmica das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas Professoras. Recife: UFPE, 2007.
- ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- AMARO, Sarita. Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARKLEY, R. A. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERTHOUD, Cristina Mercadante Esper. Grupos Focais como Método Qualitativo de Pesquisa em Psicologia: desafios e perspectivas no ensino e na utilização do método. In. Psicologia Revista. Volume 13, nº 1, São Paulo: Educ, maio de 2004, p. 41-58.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7.081 de 07 de abril de 2010**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>>. Acessado em 02 de junho de 2019. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acessado em 26 de abril de 2018. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acessado em 02 de junho de 2019. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. RESOLUÇÃO Nº 196, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996a.
- \_\_\_\_\_. Palácio do Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acessado em 26 de maio 2019 às 14:00. 1988.
- \_\_\_\_\_. Palácio do Planalto. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em 02 de junho de 2019 às 12:00. 1996b.
- \_\_\_\_\_. Palácio do Planalto. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acessado em 04 de maio 2018 às 12:07. 2014.
- CADERNOS CRESS- SP, volume I – Conselho regional de Serviço Social do Estado de São Paulo 9º região – Capacitação em serviço social e políticas social: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviços Social – Brasília: Cead, 1999.
- Campos, Luciana M. Lunardi. A rotulação de alunos como Portadores de “distúrbios ou dificuldade de aprendizagem”: uma questão a ser refletida. In: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo: FDE, 1997, p.125-140.
- CARO, S.M.P. Introdução. In: BISSOTO, M.L. MIRANDA, A.C (Org.). Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- CIASCA, S. M. DISTURBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUESTÃO DE NOMENCLATURA. In: Ciasca S.M. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003; p.19-32.
- COSTA, Cassia Ribeiro da. A importância da educação não formal nas políticas públicas. Revista de Ciências da Educação. Americana/SP, nº 25, p. 179-194. 2011.
- DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE A. UM SISTEMA DE CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08>>. Acesso em 03/03/2019 às 20:00hs
- DOMINICI, I.C; GOMES, M.F.C; NEVES, V.F.A. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0015.pdf>>. Acesso em 03/03/2019 às 19:20hs.
- Feigin J.Z., Augustyn M., Fishman M.A., Torchia M.M. Clinical features and evaluation of learning disabilities in children. Uptodate: 2008: p. 1-32
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007;
- GUERRA L.B. A criança com dificuldade de aprendizagem: considerações sobre a teoria: modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 2003. GIL, Carlos Antônio. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.

GROPPO, Luis Antonio. MARTINS, Marcos Francisco. Introdução à pesquisa em educação. 3ª edição. Piracicaba/SP: Biscalchim Editor, 2009.

GROPPO, L.A. *et al.* 6 Sociologia da Educação Sociocomunitária: Ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra/SP: Editora Setembro, 2013.

Hennigh, K. Compreender a Dislexia. Porto: Porto Editora, 2003.

HERNANDEZ, A. As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social. Disponível em <[http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/542.%20as%20minorias%20e%20a%20pedagogia%20da%20liberta%C7%C3o.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/542.%20as%20minorias%20e%20a%20pedagogia%20da%20liberta%C7%C3o.pdf)>. Acessado em 01 de junho de 2019, às 15:23hs. 2009.

JOHNSON, D. J. E MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo: Pioneira, 1987.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

KALOUSTIAN, Silvio, Manoug. Família Brasileira: A Base de tudo. São Paulo: Cortez, 2004. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA O SERVIÇO SOCIAL: coletâneas de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da (o) assistente social/ organização Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), 9ª Região- Diretoria Provisória. São Paulo, 2005.

Lyon, G. R., SHAYWITZ, S. E., & SHAYWITZ, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>>. Acesso em 17/11/2018 às 22:20hs.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. Tradução de Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf>>. Acesso em 27/01/2019 às 13:34hs. 2017.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa *Social representations: explorations in social psychology* [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

OLIVEIRA, M. O conceito de Representações Coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. *Debates do NER*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 13, n. 22 p. 67-94, 2012.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.

OUTUKI, I. M. S.; BLANCO, M. B. O atendimento da criança com dislexia na escola regular. *Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013.

PIAGET, Jean. Para Onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, 1980.

PINHEIRO, F.H. Conversando com o professor sobre TDAH – aspectos fonoaudiológicos. In ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). *Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

PIO, P.M; CARVALHO, S.M.G; MENDES, J.E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para formação e a docência. Disponível em <<http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>> Acessado em 02 de junho de 2019. 2014 às 15:15hs.

SERRÃO, Margarida & BALEIRO. Maria Clarice. *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo: FTD, 1999. SILVA, Jair Militão da (org). *Educação Comunitária: Estudos e Propostas*, São Paulo: Senac, 1996.

, P.L.B.; MELO, M.A.B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno NEPP, Universidade Estadual de Campinas, n. 48, p. 1-15, 2000.

SIQUEIRA, C. M., Gurgel-Giannetti, J., Araújo, M. C. F. M., Lodi, D. F., Alves, J. F. M., Avelar, K., & Alves, L. M. (2011). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de aprendizagem. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Eds.), *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas* (pp. 283- 301). Rio de Janeiro: Wak Editora

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Estratégias e medidas em Análise de Conteúdo, In: L. Pasquali (Org.) *Teoria e Métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: MEC/SEDIA-INEP/LABPAM, 1996.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003. p.187-201

ZORZI, Jaime Luiz e CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2008.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA:

### A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA BOSQUE, NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.

Beatriz Santos Serra<sup>1</sup>

**RESUMO.** O presente trabalho fala da atuação profissional do assistente social no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico da Fundação Escola Bosque, instituição municipal localizada na ilha de Caratateua, periferia de Belém, na Amazônia. De caráter bibliográfico e ancorado na teoria social de Marx, tem como principal objetivo refletir sobre a relevância de tal atuação no aludido campo sócio-ocupacional e apresentar as conquistas da categoria a partir dos dispositivos legais, que tratam do exercício profissional na política educacional ou, mais especificamente, na Educação Básica. Discorro, ainda que de forma breve, sobre o histórico da relação do serviço social com a educação, sinalizando as possibilidades e desafios na política concernente. Por se tratar de um estudo qualitativo, não pretende trazer soluções, mas apontar alguns caminhos possíveis a serem percorridos pelo profissional do serviço social, apresentando algumas contribuições oriundas da experiência vivenciada na educação básica.

**PALAVRAS-CHAVES:** Serviço Social, Política Social, Educação Básica, Atuação Profissional.

**ABSTRACT.** The present work deals with the professional performance of the social worker in the Pedagogical Monitoring Nucleus of Fundação Escola Bosque, a municipal institution located on the island of Caratateua, on the outskirts of Belém, in the Amazon. Bibliographic in nature and anchored in Marx's social theory, its main objective is to reflect on the relevance of such action in the aforementioned socio-occupational field and to present the achievements of the category from the legal provisions, which deal with professional practice in educational policy or, more specifically, in Basic Education. I discuss, albeit briefly, the history of the relationship between social work and education, signaling the possibilities and challenges in the relevant policy. Because it is a qualitative study, it does not intend to bring solutions, but to point out some possible paths to be followed by the social service professional, presenting some contributions arising from the experience lived in basic education.

**KEYWORDS:** Social Work, Social Policy, Basic Education, Professional Performance.

## INTRODUÇÃO

A partir da experiência profissional em uma instituição de ensino da esfera municipal, popularmente conhecida como Funbosque, esse trabalho almeja refletir e debater sobre a atuação do profissional de serviço social no campo da educação, com destaque para a contribuição desse saber para a política de educação, principalmente na Educação Básica. O presente estudo foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, consubstanciando sua análise na teoria social de Marx.

Para fins pedagógicos o texto foi dividido nos seguintes itens: primeiramente abordarei o Serviço Social e a Política de Educação, dando ênfase à sua trajetória histórica e legal, aspectos que demarcam a atuação da categoria nessa política social, cujo objetivo é dar visibilidade à luta travada por esse campo para que sua participação fosse efetivada; em seguida, será feita uma breve caracterização do espaço sócio-ocupacional e os aspectos históricos da sua constituição, pois considero de suma importância dar visibilidade e legitimar o processo de organização e mobilização da comunidade local para a criação dessa instituição dentro de uma reserva florestal, na Ilha de Caratateua; depois, discorrerei sobre a atuação profissional do serviço social e sua integração à equipe multiprofissional na Fundação Escola Bosque, trazendo à baila a discussão das contribuições, possibilidades e desafios de sua atuação neste espaço sócio-ocupacional; por fim, faço algumas considerações finais a respeito das possíveis contribuições deste trabalho para refletir sobre o tema, com foco na importância da articulação entre o sistema de educação básica e a rede de proteção social.

<sup>1</sup> Assistente Social da FUNBOSQUE; Discente da Pós- Graduação em Serviço Social da UFPA; Especialista em Serviço Social, Seguridade Social e Políticas Públicas; E-mail: [beatriz.santosserra@gmail.com](mailto:beatriz.santosserra@gmail.com)

As categorias que balizaram o presente estudo foram, principalmente, mas, não exclusivamente, serviço social, política social, educação básica e atuação profissional. Assim, desejo ao(s) leitor(es) que a leitura seja leve e que contribua de alguma forma para o seu âmbito profissional e/ou intelectual.

## SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Para iniciar, gostaria de destacar aqui a compreensão adotada por esse trabalho sobre educação, que tem como base o pensamento de Paulo Freire (2022), Patrono da Educação Brasileira que diz que a educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação- reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Educador de grande prestígio mundialmente, Freire a partir da sua obra apresenta uma nova educação na qual o diálogo entre o educador e o educando deve ser preponderante em todo processo educativo e, é precipuamente, através do diálogo que a relação se fortalece uma vez que deixa ambos na condição de igualdade. Não havendo dessa forma a pessoa que detém mais saber que o outro. Nessa relação dialógica ambos aprendem e ambos ensinam. Logo, a partir do estabelecimento de uma relação mais próxima do educando, de uma relação igualitária, o educador pode atingir o objetivo primeiro da educação, para o autor, que é fomentar o senso crítico e a autonomia do aluno a partir da sua realidade, da sua visão de mundo.

Embora na literatura da história profissional dos assistentes sociais seja evidenciado que a relação do serviço social e da educação data um longo período de caminhada conjunta, é somente “a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético- político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na área da Educação” (CFESS, 2011, p.5).

A partir de então, houve ampla mobilização e debates acerca do tema, assim como certo crescimento na produção de artigos, livros e trabalhos na área, ainda que de forma incipiente, pois muito ainda pode ser explorado nessa área por ser um campo fértil para que novos profissionais usufruem dessa política social implementada desde a Constituição Federal de 1988, especialmente considerando o que está disposto no seu Artigo 205, o qual define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa direção, a década de 1990 constituiu um momento histórico de conquistas de direitos sociais assegurados em diversos dispositivos legais, enquanto desdobramento da promulgação da Constituição Cidadã. É nesse íterim que “o serviço social brasileiro consolidou os aportes que edificaram o projeto ético- político profissional” (Silva, 2016, p. 106). Emergem, assim, importantes documentos que balizam o fazer profissional, não só atinentes à área, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/ 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/ 1996, além daqueles a ela relacionados como a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social - Lei nº 8.662/ 1993 e o Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993.

A despeito dessa abertura ao serviço social no campo da educação temos a seguinte contribuição:

Apesar da escola ser um dos principais equipamentos sociais, podemos identificar ainda um número pequeno e até tímido de profissionais do serviço social atuando. No entanto, se identifica que a área de educação tem se constituído em mais um importante espaço de atuação do assistente social (Almeida, 2001, p. 12).

Recentemente um importante documento foi aprovado, fruto de um longo período de mobilização da categoria de assistentes sociais e psicólogos, a saber: a Lei Nº 13.935/ 2019 – que dispõe sobre a atuação de assistentes sociais e psicólogos nas escolas de educação básica. Foi mais uma relevante conquista para a categoria no que concerne à ampliação da abrangência do espaço sócio-ocupacional. Decerto, só a aprovação não é suficiente, mas já percorremos um caminho considerável, se voltarmos o olhar para a largada.

No entanto, isso não significa que o ânimo para a luta deve arrefecer, pois, ainda, na conjuntura atual de novos ares de esperança que o novo governo traz, a persistência na luta é irrevogável, de modo a garantir a plena efetivação da lei, principalmente no momento pós- Bolsonaro que vivenciamos, (des) governo no qual em que houve um grande desmonte das políticas públicas. É sabido que tal desmantelamento é anterior ao governo Bolsonaro, porém mesmo após a queda desse governo ainda sofreremos por um longo período as suas más ações devido ao acirramento da ação da política neoliberal.

Em tempo de recessão, os assistentes sociais também sofrem com a redução do trabalho formal e, conseqüentemente, o acesso aos direitos trabalhistas e ao salário indireto. Cresce com o trabalho precário, temporário, a contratação por projetos, que gera insegurança na vida dos profissionais (Yasbeck, 2019, p.19).

Como trabalhador assalariado inserido na divisão sociotécnica do trabalho, o assistente social também tem sofrido com a precarização das condições de trabalho e as crescentes e profundas transformações das políticas sociais, assim como os demais trabalhadores.

Obviamente que cada conquista deve ser celebrada, porém essa lei demorou cerca de dezenove anos para ser aprovada, considerando que seu Projeto de Lei Nº 3.688 foi apresentado na Câmara dos Deputados desde o ano 2000. Em 2001, recebeu voto de rejeição; apesar disso, tramitou até 2007 na *Comissão de Educação e Cultura e Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania* até ser encaminhado ao Senado, onde ficou até a sua aprovação e sanção presidencial em 2019. Embora já tenha sido aprovada, muito pouco foi colocada em prática, assim mais uma batalha deverá ser travada: a sua implementação e efetivação.

Evidenciamos até aqui o percurso de luta travada nessa política com o desejo de explanar e pontuar as árduas conquistas, e de instigar os novos atores a contribuir com esse debate. Toda essa resistência e luta sempre fizeram parte da história da institucionalização do Serviço Social, bem como da história da formação social, cultural e econômica do Brasil, no campo das políticas sociais como direito e proteção social.

Para falar de Política Social como direito e proteção social, não tem como deixar de lado a conceituação de Estado e Sociedade, e aqui será adotado o conceito Gramsciano, que para Potyara (2008) “ a originalidade do pensamento de Gramsci está na ampliação marxista do conceito de Estado- Estado Ampliado- no qual inclui a sociedade”. Desse modo, para Gramsci, o Estado Ampliado seria o conjunto constituído pela sociedade civil e pela sociedade política. Sociedade Civil que seria o conjunto de organismos privados e, a Sociedade Política seria constituída pelos aparelhos coercitivos e repressivos de comando e domínio direto, assim divergindo do pensamento de Marx que colocava Estado e Sociedade Civil em extremos diferentes.

Segundo Boschetti (2009), “as políticas sociais e o conjunto de direitos que elas asseguram, são frutos de conquistas importantes da classe trabalhadora frente à exploração da sua força de trabalho”, afirmação que corrobora com o pensamento da política social ser vista como direito e proteção social. Ainda na esteira do pensamento da aludida autora, é possível dizer que:

A política social é um tema complexo que, além de ser guiada por princípios, critérios e estatutos teóricos diversificados e competitivos, é um processo que expressa relações tensas entre Estado e sociedade, economia e política, e entre os princípios da liberdade, igualdade e equidade ou justiça social (Boschetti *et al*, 2009, p. 9).

Da mesma forma, Abranches (1989) afirma que política social

É parte, precisamente, do processo estatal de alocação e distribuição de valores. Está, portanto, no centro do confronto entre interesses de grupos e classes [...] intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas (1989, p. 10).

Se por um lado as políticas sociais são criadas e implementadas a partir de reivindicações dos trabalhadores, por outro favorecem a acumulação do capital, na medida em que financiam alguns subsídios como, por exemplo: pesquisa em tecnologia e mecanismos de produção do mercado, entre outros, evidenciando um paradoxo do campo. Em atenção a essa questão, vejamos o que Norberto Bobbio retrata em sua obra *A era dos direitos*:

[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor (2004, p. 9).

Consoante a esse pensamento, é salutar a análise crítica do papel das políticas sociais no Brasil e entender que não há “neutralidade no trato das expressões da questão social”, como bem coloca Boschetti, Behring e Lima (2018). Urge a compreensão da perspectiva das políticas sociais na sociabilidade capitalista para um melhor entendimento de suas funções no âmbito da operacionalização estatal, pois em quaisquer que seja a área, certamente, não será somente mecanismo de superação da desigualdade social, uma vez que também está implicada na reprodução do modo de produção capitalista.

Seguindo essa linha de pensamento, no âmbito da política em educação enquanto política social inscrita no campo da proteção e do direito social, não é diferente. No decorrer de sua trajetória, a educação é permeada por mobilizações, reformas e ausência de uma política que preconize um sistema de ensino de qualidade e de grandes investimentos na área, sendo aí incluída a necessidade e importância da inserção de assistente social como mais um agente atuante no fortalecimento da política.

Um exemplo das lutas incessantes e de uma das perdas históricas é a aprovação da Emenda Constitucional – EC Nº 95/2016, a qual alterou a Constituição Cidadã de 1988 ao congelar os investimentos do governo federal nas áreas de educação, saúde e assistência social por 20 anos, afetando brutalmente três áreas fundamentais para a proteção social, que há muito já tinham investimentos parcos, deixando os mais vulneráveis completamente abandonados à própria sorte.

É nesse contexto de contradições, disputas e lutas sem trégua dadas as complexas necessidades sociais e de garantia, ampliação e reconhecimento dos direitos sociais que o serviço social está imbuído nas políticas sociais, assim como na área da educação, mostrando-se um campo fértil para a contribuição e desenvolvimento de competências e atribuições dessa área de saber profissional.

## MOBILIZAÇÃO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BOSQUE

A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira foi criada em 1995 pela Lei Municipal nº 7.747 e regulamentada pelo Decreto Municipal nº 28.837 de 1996, com sede no Distrito de Outeiro, região periférica do município de Belém, Estado do Pará. É uma fundação pública, sem fins lucrativos, que goza de autonomia administrativa e financeira. Sua criação só foi possível a partir da luta e mobilização popular dos moradores da ilha, que à época, organizaram o Conselho da Ilha- CONSILHA, cujos integrantes eram representantes locais. Seu nome é uma homenagem ao geógrafo, filósofo, escritor e professor Eidorfe Moreira, grande estudioso da região amazônica.

Todo esse movimento de idealização, mobilização e criação da Fundação deu-se na década de 90, período que tem como marco grandes debates e discussões sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental no mundo todo, fatores que contribuíram de forma significativa para a ideia da criação de uma instituição de ensino que atrelasse ao ensino regular a concepção de educação ambiental, gestada, assim, para atender às demandas de moradores da ilha no que concerne à Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio Profissional, Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA e Pedagogia da Alternância desenvolvida na Casa Escola de Pesca, unidade vinculada à Fundação.

A instituição, além da sede em Outeiro, abrange também as Unidades Pedagógicas- UP's, quais sejam: Faveira, Flexeira, Seringal (ambas na ilha de Cotijuba), Jamaci (Ilha de Paquetá) e Jutuba (Ilha de Jutuba), além do anexo da Casa Escola de Pesca na Ilha Urubuoca. No ano de criação, atendeu cerca de

900 alunos, número que só cresceu no decorrer dos anos<sup>2</sup>. Desse modo, foi uma instituição idealizada, criada e organizada na efervescência da discussão de movimento social, liderada pelos representantes locais que se reuniram (através de assembleias no próprio espaço que mais tarde daria lugar a uma escola) em diversos momentos com o governo municipal da época para que fosse concretizada a tão sonhada Escola Bosque na ilha, em uma extensa área de reserva florestal. Área que estava correndo grande risco de ser extinta, seja pelo capital ou pelo equivocado uso e manejo da floresta, que, segundo registros, já estava sendo utilizado para o descarte irregular de resíduos sólidos.

Esse movimento da comunidade local de identificação de necessidades de mais escola, mas uma escola que adotasse em seu projeto político pedagógico a pauta da educação ambiental e, conseqüentemente, a preservação da Amazônia, demonstra claramente o poder de organização, mobilização e controle social que uma comunidade detém. Esse chamamento da presença do Estado pela comunidade para que houvesse a construção de uma escola idealizada por ela, nos remete ao texto de Pierre Clastres (2004) quando fala da recusa do Estado pela sociedade, da sociedade contra o Estado. No contexto apresentado pelo referido autor- da sociedade primitiva- o modo de vida de subsistência não abrangia e não fazia necessário a constituição e emergência da máquina estatal. Já no contexto histórico da criação da Escola Bosque, a formulação do autor contrapõe-se ao movimento aqui apresentado uma vez que essa sociedade reivindica o aparato do Estado para suprir as suas necessidades.

Falar desse movimento de constituição da Escola Bosque é também falar da Amazônia, de preservação ambiental, luta e resistência de uma comunidade que conhece e reconhece seus limites, mas, sobretudo, seus direitos. E, não só reconhece, mas os reivindica. Tal qual fazem os diversos povos que habitam e co-habitam os diversos espaços que compõem a Amazônia brasileira, como diz Márcio Souza (2019) “[...] amazônia, um tema com tantos protagonistas diferentes e de sociedades distintas, que não pode ser interpretado de um só ponto de vista”.

Por muito tempo, a concepção majoritária sobre a Amazônia era de ser apenas uma floresta com uma diversidade muito grande de fauna e flora. Porém, hoje, novas compreensões e novos debates se fazem presentes quando o assunto é a Amazônia.

Dentre esses novos pensamentos, compartilhamos do entendimento do autor Porto-Gonçalves (2017) quando ele apresenta a necessidade de superar: a separação natureza- sociedade; a dicotomia espaço-tempo; o evolucionismo; a colonialidade do saber e do poder que prevalecem na análise acerca da região.

Portanto, a partir de Porto Gonçalves, compreendemos a Amazônia como uma região que é uma imensidão de natureza, mas que também tem vida humana, tem contradição, tem cultura e tradições diversas. E que por ser tão diversa e grande, ninguém consegue defini-la com tamanha precisão, pois como ele diz: mais parece uma infinidade de coisas. E, essa infinidade de coisas precisam ser consideradas e respeitadas pelas políticas públicas implementadas no contexto amazônico, seja de que área for: saúde, assistência social, previdência, educação e etc.

Nesse contexto, de perdas e ganhos, sociedade e natureza, cultura local, tradição e contradição, a Escola Bosque tem desenvolvido as suas atividades junto a comunidade que a idealizou e lutou por sua criação buscando cada vez mais atendê-la com qualidade e responsabilidade no campo da Política de Educação através da escolarização de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

## **A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO NÚCLEO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO- NAP**

A Funbosque tem em seu organograma as coordenadorias: de educação, administrativa e de desenvolvimento da comunidade. O Núcleo de Acompanhamento Pedagógico- NAP- vinculado à 2 - Nos anos letivos de 2019, 2020 e 2021, com a ampliação do número de vagas atingimos aproximadamente cerca de dois mil e cem alunos.

Coordenadoria de Educação da Fundação Escola Bosque é o setor responsável pelo acompanhamento multiprofissional que atua para salvaguardar o direito à aprendizagem dos educandos por meio do trabalho de orientação psicossocial e pedagógica de alunos e famílias. Na composição da equipe técnica, na sede da instituição, há profissionais de psicologia (2), pedagogia (6) e serviço social (2), distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, que buscam integrar ações para garantir a qualidade da educação ofertada pela Fundação, de modo que a função social da escola de fato seja efetivada. A soma das turmas referentes aos 3 turnos, totalizam 56 turmas das quais em sua maioria é de adolescentes, na faixa etária de 12 a 15 anos. Esse quantitativo é dividido em números iguais de turmas para cada profissional de serviço social com vistas a melhor organização e planejamento de atendimentos e intervenções. Vale ainda ressaltar que, a atuação dos profissionais de serviço social e psicologia na equipe técnica da instituição é anterior à aprovação da lei N° 13.935/ 2019, a qual garante espaço para esses profissionais nas escolas.<sup>3</sup>

Apesar da equipe ter ações integradas, cada profissional possui um saber técnico- científico que orienta a sua prática e suas atribuições específicas, tendo como ponto de articulação no trabalho a premissa de que a educação é direito social que deve ser garantido de forma satisfatória, respeitando o princípio da igualdade e da educação emancipatória, coadunando com o pensamento de Adorno (1995), o qual afirma que a emancipação através da educação se materializa a partir do pensamento crítico.

Nesse sentido, ao serviço social nesse espaço cabe precipuamente: realizar atendimento a alunos e famílias no âmbito social; prestar informações de benefícios e programas sociais municipais, estaduais e/ou federais; participar dos conselhos de classe (reunião entre corpo docente, técnico e coordenação para avaliação dos discentes nos aspectos sociopsicopedagógico); realizar visitas domiciliares, quando necessário, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar; fazer estudos de caso; elaborar, coordenar, executar e avaliar projetos sociais; realizar pesquisas socioeconômicas com as famílias; identificar e analisar situações de baixa frequência e evasão escolar; fazer articulação com instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais de atendimento das necessidades do aluno e sua família; realizar rodas de conversas, palestras e/ou oficinas, entre outros.

A atuação profissional aqui empreendida está pautada no fortalecimento do projeto ético-político do serviço social em consonância a luta e defesa de uma educação de qualidade, pública e gratuita que reafirme e a efetive como direito social nos moldes outorgada na constituição cidadã e nos documentos elaborados e organizados pelo Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social, conjunto CFESS/ CRESS, que, além dos documentos gerais têm produzido também por área de atuação, como por exemplo, no âmbito da educação, tem produzido materiais desde 2001. Dentre os quais, ganham destaque: Serviço Social na Educação (2001); Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (2011); Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de Educação (2013) e Diálogos do Cotidiano: reflexões sobre o trabalho profissional- Caderno 4- (2023).

Registra-se, nesse sentido, quão rica pode ser sua atuação no âmbito escolar que agrega saberes diversos e que se complementam na dinâmica social das demandas apresentadas na escola, além das trocas profissionais com os demais sujeitos que nela atuam. Fator que salienta a importância de equipe multiprofissional nos espaços escolares e que tem como diferencial o espaço de escuta qualificada. Muitas são as situações que o assistente social pode intervir a partir da teoria crítica, uma vez que cotidianamente múltiplas expressões da questão social são evidenciadas, nas quais ele é instado a intervir pelo corpo docente, técnico, família ou até mesmo aluno.

O assistente social lida, no seu trabalho cotidiano, com situações singulares vividas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais, que são atravessadas por determinações de classes. O profissional é desafiado a desentranhar da vida dos sujeitos singulares que atendem as dimensões universais e particulares que aí se concretizam, como condição de transitar suas necessidades sociais da esfera privada para a luta por direitos na cena pública [...](Iamamoto,2007, p.220).

3 - A presença destes profissionais remonta ao ano de 2008, quando houve o primeiro concurso público na instituição para os cargos de Assistente Social e Psicóloga.

Para melhor ilustrar as mencionadas questões, podemos citar como exemplo: os diversos tipos de violações atendidos (autoprovocada, física, doméstica, psicológica e sexual), a exploração do trabalho infantil; a falta de moradia, o envolvimento com substâncias psicoativas, o desemprego, as situações de vulnerabilidade social e econômica, além do aparente desinteresse pelos estudos. Questão social é aqui entendida, de acordo com a concepção de Iamamoto (1999), “como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura”. Diante de tantas e diversas demandas sinalizadas tem-se um leque de possibilidades e desafios no exercício profissional como em qualquer outro espaço.

Cumpra registrar que a própria dinâmica social, na qual a prática profissional se desenvolve, oferece novas demandas e desafios que devem ser trabalhados à luz de uma concepção crítica, inclusive atualizando fundamentos e determinações. Assim, com o intuito do aprimoramento das competências profissionais, faz-se necessário o constante debate dos temas encontrados na realidade [...] (Nascimento *et al.*, 2018, p. 53).

Aqui vale ressaltar que é a partir da teoria social de Marx que a realidade social é interpretada neste campo sócio ocupacional, pois é inegável que a sua teoria é a que nos oferece um método que possibilita a interpretação e a transformação social de forma simultânea da realidade social. Influência teórica que foi introduzida no seio do Serviço Social a partir do Movimento de Reconceituação, ainda que de forma tímida, como sinalizado por Neto (2011), pelos profissionais e pesquisadores da época. Assim, a partir do concreto, isto é, da unidade do diverso como diz Marx, que a defesa de uma visão materialista e dialética do real se faz necessária, tal qual colocada em Fernandes (1989).

No âmbito das possibilidades, está a relevante contribuição para a formação de sujeitos sociais críticos, a partir da concepção de educação emancipadora que possibilite o desenvolvimento de potencialidades e capacidades desse sujeito em sua totalidade, fomentando a participação propositiva e crítica em seu contexto social, seja na comunidade, na escola ou em qualquer outro espaço que esteja presente. Isto porque o profissional de serviço social deve ter consciência de que sua atuação e “profissão está inscrita na divisão social do trabalho, situada no processo de reprodução das relações sociais”, conforme ponderam Iamamoto e Carvalho (2011).

No campo dos desafios, apresentam-se fatores que interferem diretamente no exercício profissional a largo e estreito passo na política de educação em geral e especificamente nesse espaço sócio-ocupacional da Fundação, tais como: a mudança de gestão e por consequência de política e orientações, o sucateamento das políticas públicas e sociais que interferem também nas condições de trabalho, a responsabilização das famílias pelo fracasso escolar, a desmistificação do serviço social como serviço assistencialista pautado na caridade, a incompreensão por parte do corpo docente em relação à natureza do trabalho técnico quando buscam solução imediatas das situações apresentadas, a incompreensão do aluno como sujeito de direitos dotado de potencialidades e limites, a produção ínfima sobre serviço social e educação, a correlação de forças presentes no espaço sócio-ocupacional sinalizadas e esclarecidas no poder de decisão, mandos e desmandos.

Diante do exposto, a inserção de assistentes sociais na política e no campo da educação exige formação continuada permanente, competência técnica-política e teórica para mediação das questões sociais ora apresentadas, bem como a construção de estratégias constantes para garantia e efetivação dos direitos sociais no que concerne ao acesso e permanência do aluno na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, longe de esgotar a complexidade que o tema traz, discorreu sobre a relação entre o serviço social e a educação, no contexto da educação básica, mais especificamente da sua inserção em um órgão municipal da prefeitura de Belém. Apontou a necessidade de ampliar o debate sobre o exercício profissional na política de atuação e as contribuições possíveis nessa área.

Foi possível demonstrar que algumas conquistas já foram garantidas, porém é necessária e urgente a criação de espaços que oportunizem a discussão sistemática da atuação de assistentes sociais na educação, assim como discutir as particularidades que essa política traz para o exercício profissional dessa categoria. No âmbito do conjunto CFESS/CRESS, um grande passo foi dado a partir da publicação da cartilha “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, fruto do Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação; no entanto, ainda há um vasto caminho a percorrer, no sentido de ampliar cada vez mais espaços ocupacionais para a categoria.

Fato que pode ser evidenciado ao se fazer uma rápida pesquisada no acervo de monografias publicadas no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará entre os anos de 2019 e 2021, ao longo desses anos somente um trabalho foi achado em 2019 relacionado a política educacional ainda que voltado à educação superior. Ou seja, no que refere a Educação Básica nenhum trabalho foi produzido. Isso é só uma demonstração de quanto ainda podemos avançar em nível de discussão no que se refere a este campo de atuação. Claro que o programa não é obrigado a produzir conhecimento nessa área, mas sinaliza em que(quais) área(s) o serviço social mais produz trabalho e onde pode investir mais um pouco.

Apesar da incipiência da produção nesse campo, é possível dizer que serviço social e educação é um espaço fértil tanto no que diz respeito à atuação profissional, quanto à riqueza de experiências capazes de gerar farta e profícua produção de conhecimentos dada a diversidade de temas e problematizações que permeiam a experiência educativa, especialmente pela troca e enriquecimento profissional de uma atuação articulada.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Henrique. **Política Social e Combate a Pobreza: a teoria da prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012..
- ADORNO. Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSCHETTI, Ivanete. *et al.* **Política Social: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de.(Orgs.). **Marxismo, política social e direitos**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http:// www. senado.leg. br/](http://www.senado.leg.br/)>. Acesso em: 16 out.2020.
- BRASIL. **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. Brasília: Distrito Federal, 2019.
- CLASTRES, P. A sociedade contra o estado. Coletivo Sabotagem, 2004.
- CFESS. **Serviço Social na Educação**. *Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS, 2001.
- CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. *GT Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.
- DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões Históricas das Relações entre Educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, nº 121, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira.** [Belém, PA], 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico- metodológica. 35.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche.** Capital Financeiro e Questão Social. São Paulo. Cortez Editora, 2007.

MARX, K. e ENGELS, F. A história dos homens. ( A ideologia alemã). In: Fernandes, Florestan (org.). **História.** Marx e Engels. São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Ana Paula. *et al.* **Serviço Social e Educação:** contribuições ao debate em uma perspectiva crítica. Aracaju: Criação, 2018.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do serviço social no Brasil pós- 64. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara A. **Política Social:** temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.

**PONTES, Reinaldo Nobre.** A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. **Cadernos Técnicos, Brasília: Sesi 23, 1999.**

PORTO GONÇALVES, C.W. **Amazônia, encruzilhada civilizatória:** Tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. (Org.). **Serviço Social no Brasil:** história de resistência e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia:** do período pré colombiano aos desafios do século XXI. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

YASBECK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social na História:** América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019.

# SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II: ENTRAVES E POTENCIALIDADES DOS AUXÍLIOS FINANCEIROS

Cinthia de Andrade Pereira<sup>1</sup>  
Sheila Conceição da Silva Bueno<sup>2</sup>

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo principal explicitar uma análise crítica do trabalho do Assistente Social no âmbito da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II – Campi Realengo – a partir da construção e execução do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante – AFAE. Consideramos a importância da avaliação deste processo, seus entraves e potencialidades, a fim de buscar estratégias de melhorias e mitigar possíveis problemas para o alcance de resultados satisfatórios junto ao atendimento do nosso público-alvo. É condição *sine qua non* para a análise: a observância aos processos sócio-históricos que atravessam a sociedade brasileira ao longo dos anos, a racionalidade burguesa que baliza as relações sociais estabelecidas e os limites impostos à atuação profissional dos atores da Assistência Estudantil na Política de Educação. Embora o trabalho profissional na Assistência Estudantil no Colégio Pedro II esteja significativamente engendrado à necessidade de responder às demandas institucionais, as inscrições no AFAE possibilitam ao Serviço Social, inserido neste espaço, a identificação de situações sociais escamoteadas no cotidiano dos/as estudantes atendidos, a transformação delas em demandas profissionais, a afirmação de direitos e, conseqüentemente, a participação na construção de uma sociedade mais democrática.

**Palavras-chave:** Colégio Pedro II; Assistência Estudantil; Serviço Social; auxílio financeiro.

**ABSTRACT.** The main of this manuscript is to explain a critical analysis of the Social Worker in the scope of Student Assistance at Colégio Pedro II / Realengo; from the construction and execution of the Financial for Student Support. It is very important to evaluate this process, its obstacles and potential, seeking improvement strategies and decrease problems to achieve satisfactory results for the students. For this reason, is a crucial condition for the analysis: the observance of the socio-historical processes that cross Brazilian society over the years, the bourgeois rationality that guides the social relations and the limits on the professional performance da Student Assistance in the Policy of Education. Although the professional work in Student Assistance at Colégio Pedro II is significantly engendered by the need to respond to institutional demands, enrollments in the AFAE section allow Social Work, included in this space, to identify hidden social situations in the daily lives of the students assisted, to transforming them into professional demands, asserting rights and, consequently, participating in building a more democratic society.

**Keywords:** Colégio Pedro II; Student Assistance; Social Work; financial support.

## INTRODUÇÃO

O debate acerca da Política de Assistência Estudantil, já institucionalizada como a conhecemos hoje, ainda pode ser considerado pouco explorado, com uma bibliografia tímida se comparada a outras políticas sociais. Embora tenhamos clareza da carência sobre o tema na literatura, há de se considerar toda a importância das obras e estudos produzidos nos últimos anos, onde diferentes autores têm se debruçado sobre tudo o que envolve o espaço da Assistência Estudantil – com especial destaque aos profissionais que lidam cotidianamente com o tema em seus locais de trabalho.

Entendendo a relevância da reflexão sobre o cotidiano profissional, a sistematização da prática e, conseqüentemente, a produção teórica resultante deste processo no âmbito da Assistência Estudantil – a qual envolve conjuntura política, racionalidade econômica, espaços sócio ocupacionais, entre outras intervenientes – buscaremos, contribuir para o debate através das reflexões apresentadas neste ensaio, acerca do cotidiano profissional dos Setores de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, Campi Realengo, e, mais especificamente, sobre os entraves e potencialidades do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante – AFAE, auxílio concedido à estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, praticado há alguns anos na instituição.

1 Colégio Pedro II – Mestre em Educação / cinthiaseso@gmail.com;

2 Colégio Pedro II – Mestre em Serviço Social / ass\_sheilabueno@yahoo.com.br

Iniciaremos a discussão trazendo um breve resgate histórico sobre a Educação no Brasil, em observância à lógica que acompanhou seu surgimento e desenvolvimento. Consideramos relevante discorrer a respeito da instituição Colégio Pedro II, pois sua tradição revela aspectos importantes da conjuntura brasileira, dos primórdios de sua criação à contemporaneidade. Traremos alguns apontamentos sobre o *Campi Realengo*, já que ele representa nosso principal espaço de reflexão.

Subsequentemente abordaremos a temática da Assistência Estudantil, a fim de problematizar a racionalidade que a atravessa ao longo dos anos. Afunilando a discussão para o espaço do Colégio Pedro II faremos alusão à importância da Assistência Estudantil na instituição, seus limites e potencialidades, a partir da perspectiva das profissionais de Serviço Social que compõem este espaço ocupacional, com ênfase na elaboração e execução do AFAE.

Uma análise crítica da realidade cotidiana que envolve o trabalho com o AFAE nos intramuros do Colégio Pedro II *Campi Realengo*, finaliza nosso esforço de contribuição para o debate, destacando a importância da Assistência Estudantil - e suas possíveis estratégias de intervenção - tanto para o profissional que a planeja e executa, quanto para o seu público-alvo.

## EDUCAÇÃO NO BRASIL - INFLUÊNCIA INTERNACIONAL EM PRESSUPOSTOS NACIONAIS

As discussões acerca da Educação trazem a necessidade de um aprofundamento teórico que se localiza no bojo de diferentes objetos de análise, a exemplo do desenvolvimento capitalista, da luta de classes e do próprio (neo) liberalismo. Torna-se imperativo, mesmo que de forma breve, contextualizar as premissas da Educação no Brasil.

No âmbito da sociedade capitalista, engendrada na lógica da propriedade privada e ancorada na divisão de classes, com conseqüente desigualdade na apropriação da riqueza produzida, o acesso ao conhecimento não terá outro caminho que não seja o da desigualdade. Como aponta o sociólogo Florestan Fernandes: “O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos” (Fernandes, 1968, p. 21).

É preciso, portanto, compreender que o debate acerca da Educação não está descolado de temas como a pobreza, o trabalho e a iniciativa privada. Tudo está inter-relacionado em um macro contexto social, econômico e político internacional que encontra correspondência na realidade latino-americana.

Objetivando situar historicamente as bases da educação no Brasil é preciso revisitar processos históricos que carregam características e traços do percurso educacional brasileiro ao longo dos anos. O direito à educação é reconhecido, ainda no século XIX, com a obrigatoriedade do ensino primário posto na Constituição Federal de 1824, a qual garantia para todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Há, no entanto, que se questionar o conceito de cidadania em um momento histórico onde prevalece uma sociedade escravocrata dominada pela Igreja Católica, restringindo-se, portanto, o direito à educação a uma pequena parcela elitizada da população. Tais bases já denotam - e antecipam - que a proposta de universalização do direito à educação no Brasil sempre esteve presente muito mais no discurso do que na prática.

Avançando no processo histórico devemos destacar que após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o Brasil - assim como outros países latino-americanos - enfrentaram o predomínio da influência dos Estados Unidos da América (EUA), principalmente no âmbito político-econômico, subjugando tais países a sua hegemonia, representada sobremaneira na criação e atuação de órgãos manipulados pelo capital financeiro internacional, com destaque para o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial - BIRD, a Organização Mundial do Comércio - OMC, a Organização das nações Unidas - ONU, e a Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN.

Nesse contexto, destacamos o Banco Mundial, o qual, atuando na prática de empréstimos aos países periféricos latino-americanos, passava a exercer domínio não apenas econômico e político, mas também cultural e educacional. Diferentes autores (Castelo, 2013; Frigotto, 2010) destacam o fato de que o discurso posto em distintos documentos e textos elaborados pelo Banco Mundial apontam para uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, sendo a primeira uma espécie de ferramenta para o alcance pleno do segundo. Neste mote a Educação é entendida como formação de mão-de-obra, ou capital humano, a fim de provocar crescimento econômico e redução da pobreza.

No Brasil as políticas educacionais foram atravessadas pelas orientações e recomendações dos organismos internacionais, com aval do Estado Brasileiro, tendo sofrido rebatimentos que reverberam até os dias atuais. Obviamente não podemos desconsiderar a importante mudança de paradigma – mesmo que mais significativamente em termos jurídicos – advinda com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual inscreve a Educação enquanto direito social após intenso processo de mobilização social e política na contramão do regime autoritário no país. O Brasil vivenciou, neste período, a transição de um governo ditatorial nacionalista para uma democracia frágil com o Estado submetido à lógica do mercado internacional.

Há, deste modo, muito a se conquistar na aplicação da Lei, uma vez que já na década de 1990, a Educação brasileira – em sintonia com a política econômica – sofre rebatimentos do pensamento hegemônico neoliberal, atendendo às requisições de acumulação e expansão do capital e incorporando o Brasil – com suas marcas de capitalismo dependente e periférico – no contexto da globalização. A qualificação para o trabalho, a competitividade e individualidade intensificam os alicerces da Educação no país.

A concepção restrita sob a qual é colocada a Educação brasileira, no entanto, não é aceita com parcimônia por todas as parcelas da população, mas, ao contrário, provoca movimentos de luta e resistência protagonizados por diferentes atores ao longo dos anos, a exemplo dos movimentos sociais, estudantis, populares, organizações da categoria e sindicatos, dentro de um contexto de correlação de forças e embate de projetos antagônicos, com avanços e retrocessos que forjam as características da Educação nacional, da qual faz parte o quase bicentenário Colégio Pedro II.

### COLÉGIO PEDRO II – HISTÓRIA E TRADIÇÃO

A história do Colégio Pedro II nos conduz à história educacional brasileira. Trata-se de uma instituição que tem relevância política, cultural, simbólica e histórica para o país. Portanto, conhecer a construção de tal instituição significa conhecer sua contribuição na formação do processo educacional no Brasil. Segundo Andrade:

(...) o Colégio Pedro II, historicamente identificado como agência oficial de educação e cultura do Estado, criou uma cultura escolar própria. “A produção de uma cultura escolar própria correlacionada à sua natureza institucional singular foi legitimada pelo papel desempenhado pelo Colégio no projeto civilizador do Império, como instrumento de consolidação do Estado e construção da Nação” (Andrade, 1999, p.96 *apud* Cardoso, 2013).

O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 no Estado do Rio de Janeiro com o intuito de ser referência no ensino secundário no país. Sua origem remonta ao Abrigo dos Órfãos de São Pedro que, posteriormente, viria a se tornar o Seminário de São Joaquim. Com o Decreto Imperial publicado em 1837, o antigo Seminário transforma-se, então, em Colégio Pedro II.

Surgia, assim, o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, que atendia majoritariamente à elite brasileira, cujo modelo de ensino era inspirado nos moldes europeus. O corpo docente pertencia à elite intelectual brasileira<sup>3</sup>, a qual, em sua maioria, possuía formação em instituições do exterior.

Os primeiros alunos que ingressaram no Colégio foram submetidos a rigoroso exame de admissão que prezava pela idade, mérito adquirido e mérito ingênito (pessoas com dom inato). Os alunos que

<sup>3</sup> Ao longo dos anos, renomados docentes passaram pela instituição: Manuel Bandeira, Capistrano de Abreu, Evanildo Bechara. O Colégio também teve importantes alunos que contribuíram para a vida política e cultural do país como, por exemplo, Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca, Lamartine Babo, Mário Lago, Noel Rosa, dentre tantos outros.

concluía o curso com duração de sete anos saíam com o título de bacharel em Letras e a possibilidade de ingressar em qualquer curso superior (Revista de História, 2010).

Em 1857, foi realizada uma divisão do Colégio em Externato e Internato. A criação do Internato visava contribuir para a formação das elites regionais e aumentar o número de vagas, funcionando inicialmente no bairro da Tijuca e, posteriormente, transferido para o bairro de São Cristóvão. Em 1889, com a Proclamação da República, seu nome foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, pouco depois, para Ginásio Nacional. Somente em 1911 retornou ao nome de origem: Colégio Pedro II - CPII.

A primeira unidade do Colégio ficava no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 1952, foram criadas mais duas seções – Norte e Sul – que hoje recebem o nome de Engenho Novo e Humaitá. Pouco depois, em 1957, foi criada a seção Tijuca. Na década seguinte, o Internato passou a funcionar como Externato onde atualmente ficam localizados o *Campi* São Cristóvão e a Reitoria.

Vale ressaltar que até a década de 1950, a instituição era considerada o “Colégio Padrão do Brasil” e a rede privada deveria seguir seus programas de ensino como exigência de certificação junto ao Ministério da Educação. Desse modo, “os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino eram iguais ao CPII” (INEP/Colégio Pedro II, 2002, p. 20).

O CPII é uma autarquia federal do Ministério da Educação constante na Constituição Federal Brasileira de 1988. Em 2012, foi equiparado aos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 12.677/2012<sup>4</sup>.

Ele possui o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo e quatorze *Campi*, os quais estão distribuídos nos municípios do Rio de Janeiro, de Duque de Caxias e de Niterói<sup>5</sup>. Ministra ensino público, gratuito e inclusivo nos níveis de educação básica, graduação, pós graduação, além do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Segundo dados do Relatório de Gestão 2021 (Colégio Pedro II, 2021) que traz os dados da comunidade escolar do exercício, o Colégio contava com 13.639 discentes. O Sistema de Gestão de Pessoas – SISGP revela que o Colégio possui um total de 2.316 profissionais ativos, sendo que desse total, 999 ocupam cargo de técnico-administrativo e 1.317 são docentes.

Para além dos setores administrativos e tradicionais, comuns também em outros espaços escolares, como é o caso da Secretaria Escolar e Direção Geral e Pedagógica, o Colégio Pedro II conta com diferentes setores pedagógicos, como o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), o Núcleo de Atendimento à pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a Assistência Estudantil, a qual foi incorporada aos espaços ocupacionais do Colégio de forma relativamente recente.

### **CAMPI REALENGO - ENSINO FEDERAL EM TERRAS REALENGAS**

O *Campi* Realengo, localizado no bairro de Realengo, Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, é atualmente composto por três unidades distintas que dividem um espaço físico de aproximadamente 50 mil m<sup>2</sup>: Centro de Referência em Educação Infantil – CREIR, atendendo as especificidades de crianças entre três e seis anos; *Campus* Realengo I – o qual oferece o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto anos); e *Campus* Realengo II – com oferta do Ensino Fundamental II (sexto ao nono anos), Ensino Médio, regular e técnico, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA) e Graduação.

<sup>4</sup> Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências, entre elas, equipara o Colégio Pedro II aos Institutos Federais.

<sup>5</sup> Hoje o Colégio Pedro II conta com os seguintes *Campus* no município do Rio de Janeiro: Tijuca I e II, Humaitá I e II, São Cristóvão I, II e III, Centro, Realengo I e II e Engenho Novo I e II; e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias.

A trajetória de criação deste *campus* traz consigo uma importante relação com movimentos sociais – com destaque para o Movimento Pró-Escola Técnica na Zona Oeste – que esteve à frente de diversos embates em prol de melhorias no aspecto educacional para a região. Em 2001 o Movimento já reivindicava junto ao Exército a área onde hoje estão os *Campi* e o CREIR, pois tratava-se de um espaço abandonado, no qual antes funcionava uma fábrica de cartuchos bélicos.

Inicialmente foram ocupados espaços provisórios cedido pela prefeitura e posteriormente pela Igreja Católica. No final de 2005 o terreno que hoje abriga o *Campi* foi doado ao Colégio Pedro II, passando este a oferecer aulas nos três turnos. O local, no entanto, necessitava de muitas reformas. Em 2006 o Governo Federal destinou orçamento para transformar efetivamente o espaço em um *Campi*. Em 2010 um espaço dentro do mesmo terreno, foi destinado ao *Campus* Realengo I e, em 2012 ocorreu a inauguração do CREIR. Atualmente o *Campi* Realengo está plenamente estabelecido, e conta com um complexo poliesportivo, quadras, piscina semiolímpica, teatro, auditórios, escola de música, gabinete de saúde, bibliotecas, refeitórios e diversas salas de aula e multifuncionais e espaços setoriais, para atendimento a 2176 estudantes.

### ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – ENTRE AS LÓGICAS DO DIREITO E DO ASSISTENCIALISMO

Ao considerarmos a construção da sociedade brasileira, com todas as premissas – escravocratas, clientelistas e populistas – que a caracterizaram ao longo dos anos, associadas às influências político-econômicas internacionais já apontadas neste ensaio, é possível compreender o formato sob a qual foi moldada a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Educação brasileira. Embrionariamente acompanhou as demais políticas sociais, focadas na pobreza e no atendimento aos mais necessitados.

Sua regulamentação ocorreu muito recentemente, implementada como Instrução Normativa em 2007 e posteriormente através do Decreto nº 7234 em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil transforma-se em política de Estado (Política Nacional de Assistência Estudantil-PNAES). No entanto, as bases de sua constituição podem ser percebidas ao longo de muitos anos, com ações de assistência ao estudante que datam dos anos de 1930, a partir de programas de alimentação e moradia universitária, dentro ainda, de uma lógica voltada apenas para o ensino superior. A criação, em 1928, da Casa do Estudante Brasileiro – situada em Londres – representa uma destas primeiras iniciativas, onde estudantes com dificuldades financeiras recebiam auxílio para se manter na capital francesa. (Costa, 2010).

Não se pode deixar de mencionar o Decreto nº 19.851, o qual, a partir da Reforma Francisco Campos<sup>6</sup> instituiu, ainda no ano de 1931, a Lei Orgânica do Ensino Superior, fazendo alusão à necessidade de amparo aos estudantes dos institutos universitários considerados pobres, a partir de medidas de providência e beneficência expressas em bolsas de estudos. Tal lei trouxe reflexos ao ser incorporada na Constituição de 1934, propondo garantias de assistência aos estudantes: Art. 157 – “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas”.

Somente com o avanço da Constituição de 1946 a assistência aos estudantes foi ampliada para todos os níveis de ensino: Art. 172 – “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”.

Avançando para a década de 1960 podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de 1961 – a qual já apresenta em seu conteúdo título exclusivo acerca da chamada “Assistência Social Escolar”, enquanto direito dos estudantes:

<sup>6</sup> Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (MENEZES, 2011).

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

Observa-se que, constantemente e ao longo dos anos, o que poderíamos considerar como embrião da Política de Assistência Estudantil é reiteradamente associado à assistência social, reforçando, inclusive, seu caráter focalizado, fragmentado e marcado por relações clientelistas, o que, por sua vez, causavam impasses a sua consolidação e afirmação enquanto direito social.

Ainda neste percurso cronológico acerca das ações de assistência discente no Brasil podemos ponderar que a Constituição de 1967 não trouxe grandes avanços para a consolidação de novas propostas ou ações, com destaque para o artigo 176 que versa sobre a garantia do ensino médio gratuito e no ensino superior para aqueles que, “demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Já a década de 1970 traz consigo uma significativa expansão da educação superior no Brasil, repercutindo no aumento do número de vagas e conseqüentemente no ingresso de jovens de diferentes classes sociais, incluindo as mais baixas. Potencializam-se aí as lutas dos movimentos sociais, com destaque para o movimento estudantil, em prol de melhores condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino, através de ações que pudessem contemplar aqueles estudantes com menos recursos no atendimento de suas necessidades básicas (Sousa, 2005).

Ainda neste momento histórico devemos destacar a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o qual, de forma institucionalizada, implementou programas voltados à assistência discente. Os reflexos deste movimento foram incorporados na LDB de 1971, reforçando a obrigatoriedade da prestação de serviços de assistência aos estudantes a partir de cada sistema de ensino:

Art. 62 [...] § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (LDB/1971).

No entanto, o DAE, não teve vida muito longa, sendo extinto no final dos anos 1980. Com sua extinção as ações voltadas à assistência estudantil ficaram cada vez mais escassas, pontuais, fragmentadas, sem orientação de uma política pública e sob a responsabilidade individual de cada instituição de ensino.

Embora o campo da assistência aos estudantes tenha sofrido com tais desregulamentações, foi naquele momento, como fruto da pressão de múltiplos movimentos sociais, que entrou em voga a Constituição Federal de 1988 resultando na consolidação de direitos sociais, incluindo a Educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/1988).

A partir deste marco e, somente em 1996, com a regulamentação da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Educação, enquanto política, estabeleceu diretrizes para os diferentes níveis de educação e evidenciou aspectos voltados à assistência estudantil:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII – 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 (LDB/1996).

Os Governos do PT foram um outro marco importante para a história da Educação e da Assistência Estudantil. Seguindo uma lógica desenvolvimentista, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), atrelado às transformações do capitalismo mundial e relacionado às diretrizes do Banco Interamericano

de Desenvolvimento (BID) para os países da periferia, o governo investiu na expansão dos Institutos e Universidades Federais, movimento que ampliou a oferta de vagas, possibilitando o aumento do acesso de estudantes de classes menos favorecidas a estes espaços.

Em resposta ao movimento estudantil e forças institucionais, entre elas o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, o Governo criou uma política de assistência ao estudante com objetivos centrados em uma economia globalizada. São objetivos da PNAES, conforme expresso no Art. 2º do Decreto nº 7.234/2010: democratizar as condições de permanência dos/as jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Os apoios financeiros possuem um caráter assistencial, desenvolvido no contexto da Política de Educação com perspectiva de estimular e ampliar as possibilidades de participação, trocas e construções de saberes e contribuir para democratizar e ampliar as condições de permanência dos/as estudantes, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, a Assistência Estudantil, por meio de uma política fragmentada, seletiva e focalista constitui-se em um mecanismo para o enfrentamento da evasão, da retenção e das desigualdades sociais, econômicas e culturais, historicamente presentes na Educação brasileira. Como observamos, a Educação é terreno fértil para a atuação dos assistentes sociais, uma vez que, proporciona a interação entre diferentes políticas, direcionada às pessoas em situação de maior vulnerabilidade social através da afirmação de direitos para estudantes e suas famílias.

### **SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO COLÉGIO PEDRO II – QUE ASSISTÊNCIA PARA QUAL ESTUDANTE?**

No ano de 2013 foi publicado edital para o provimento de 116 vagas em cargos de nível fundamental, médio/técnico e superior do Colégio Pedro II – desse total, três vagas foram destinadas ao cargo de assistente social. Acontecimento importante para os assistentes sociais, pois os que trabalhavam na instituição à época, haviam sido cedidos ou redistribuídos de outros órgãos federais.

Embora o anexo I do referido edital dispusesse sobre as atribuições do cargo, em consonância com o Código de Ética Profissional, exigia um perfil profissional que deveria aliar ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento à comunidade escolar – aqui compreendida enquanto estudantes, responsáveis, servidores e comunidade. No entanto, as primeiras convocadas foram lotadas na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a fim de exercer suas atribuições na Seção de Qualidade de Vida, em atendimento aos servidores da instituição.

No ano seguinte outros dois profissionais de Serviço Social foram convocados, e tiveram suas lotações na Seção de Assistência ao Educando, subordinada à Diretoria de Assuntos Estudantis e à Pró-Reitoria de Ensino. Foi então que, ainda timidamente, começou a ser constituída a Assistência Estudantil no CPII.

Com a PNAES em curso e a equiparação do colégio aos institutos federais, cresceu a demanda por estratégias que buscassem a igualdade de oportunidades entre os estudantes, o êxito nas diversas fases de ensino, e conseqüentemente, a diminuição da retenção e evasão, bem como a garantia de direitos em diferentes âmbitos do cotidiano destes estudantes e de suas famílias. Ou seja, novas demandas e oportunidades são abertas, de tal maneira que:

(...) os assistentes sociais passam a ser requisitados para atuar também na formulação e avaliação de políticas, bem como no planejamento e na gestão de programas e projetos sociais, desafiados a exercitarem uma intervenção cada vez mais crítica e criativa (Raicheles, 2009:388)

Em 2015, ocorreram novas convocações e assistentes sociais que estavam lotados em outros setores da instituição foram movimentados para Setores de Assistência Estudantil nos *Campi*. Embora tenha representado um grande avanço na legitimação do espaço de atuação/intervenção, a equipe

técnica reconhecia que precisava avançar na construção de processos de trabalhos mais autônomos e menos burocratizados.

Ao longo dos anos a equipe dedicou-se a criar diretrizes, planejar e executar ações, consolidar objetivos, sistematizar o trabalho realizado, fortalecendo sua identidade e legitimando a importância de sua atuação na instituição. Em 2018, como resultado, a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II foi aprovada dispondo um conjunto de princípios, diretrizes e objetivos com a finalidade de possibilitar o acesso a direitos, viabilizando melhores condições de permanência e êxito no processo de ensino aprendizagem, considerando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com Decreto nº 7.234/2010, com o Projeto Político Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do CPII.

Nesse sentido, cabe destacar que a Assistência Estudantil no âmbito do CPII desenvolve trabalho multidisciplinar e busca construir e fortalecer diálogos com outros setores institucionais, entendendo que as expressões da questão social atravessam a vida acadêmica dos estudantes. Foram dez anos de luta, avanços e retrocessos no campo da organização e dos enfrentamentos políticos para a construção da imagem que a Assistência Estudantil tem hoje.

Atualmente a Assistência Estudantil é formada pela Seção de Assuntos Estudantis, ligada diretamente à Pró-reitoria de Ensino e pelos Setores de Assistência Estudantil dos *Campi*. A equipe é composta por dois profissionais de psicologia, treze assistentes sociais, dois técnicos em assuntos educacionais e doze profissionais que desempenham atividades mais administrativas. Especificamente em Realengo temos uma assistente social, uma psicóloga e um assistente em administração lotados no Campus Realengo II e duas assistentes em administração lotadas em Realengo I que atuam oferecendo apoio também ao CREIR e sob a orientação técnica da assistente social lotada na Reitoria.

### **AUXÍLIO FINANCEIRO DE APOIO AO ESTUDANTE - AFAE: BOLSIFICAÇÃO OU ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO?**

Ao longo dos anos a Assistência Estudantil no CPII planejou e executou uma série de auxílios financeiros e/ou materiais com objetivos específicos, tais como: editais para a concessão de livros de francês, sociologia ou aquisição de livros paradidáticos, uniforme e material escolar; aquisição de óculos, lentes, tecnologias assistivas, de inclusão digital e/ou acessibilidade, assim como o emergencial, que visava atender situações inesperadas que ocorriam ao longo do ano letivo e o permanência que de forma ampla buscava oferecer apoio para as demandas escolares.

O orçamento da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, no entanto, não acompanhou o crescimento da procura por auxílios financeiros ou materiais. Diante disto, a equipe precisou se debruçar na criação de critérios que qualificassem a análise socioeconômica, possibilitando não só a distribuição seletiva e focalista do orçamento diminuto, mas que aproximasse a equipe da realidade e apresentasse outras demandas do cotidiano escolar, uma vez que a execução dos auxílios não eram, e considerando as suas limitações, nem poderiam ser, a atividade fim da Assistência Estudantil.

Desde 2018, a equipe planeja e executa o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante - AFAE, a partir de editais centralizados que contemplaram todos os *Campi* do Colégio Pedro II. O referido auxílio está organizado em parcelas que considera as possibilidades orçamentárias e as necessidades básicas apontadas por responsáveis e estudantes para a democratização e ampliação das condições de permanência dos/as estudantes, pagas ao longo do ano letivo.

Cabe destacar que a análise socioeconômica para a concessão do auxílio considera, além das declarações e comprovações de renda apresentadas, critérios étnico-raciais, formas de acesso/cotas, regime de trabalho, condições de moradia, composição familiar, questões de gênero, situação de doença grave e/ou deficiência, necessidade e condições de transporte escolar e situações adversas que pudessem ter atingido estudantes e suas famílias.

Diante de tais observações, realizadas a partir da análise e avaliação das inscrições do AFAE, podemos destacar a importância deste trabalho – embora tenha seu cerne na lógica focalizada da bolsificação – uma vez que nos traz possibilidades de conhecimento da realidade cotidiana do público alvo e de intervenção em demandas as quais antes não nos eram aparentes.

### **AUXÍLIO FINANCEIRO DE APOIO AO ESTUDANTE 2023 – A ANÁLISE DO *CAMPI* REALENGO**

Tratando especificamente do *Campi* Realengo podemos destacar que o trabalho com o AFAE nos proporcionou possibilidades de intervenção junto às famílias de estudantes que necessitavam de atendimento, orientação e encaminhamento para diferentes situações, antes desconhecidas pelas equipes da Assistência Estudantil.

A partir das inscrições para os auxílios financeiros, foi possível observar que: grande parte do público-alvo se autodeclara negro ou pardo; muitos estudantes moram em comunidade e/ou têm dificuldade para chegar ao Colégio; alguns apontam questões relacionadas ao uso/abuso de álcool ou violência no ambiente familiar; há situações de doenças graves e/ou deficiência sem a devida proteção social, situações de pobreza extrema, desemprego e insegurança alimentar; muitas famílias são chefiadas por mulheres, algumas destas já idosas; e que a renda da grande maioria é menor que um salário mínimo e meio por pessoa. Dentro deste horizonte de demandas, em atenção àquelas famílias de estudantes chefiadas por mulheres e/ou idosos/as, ou com doenças graves e/ou deficiências, foi possível observar que as mesmas possuíam perfil para cadastro e recebimento de benefícios sociais, a exemplo do Programa Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada (BPC), embora não os tivessem acessado (por diferentes questões), gerando para as equipes de Assistência Estudantil possibilidades de orientação e encaminhamento para rede de atendimento.

Outra importante identificação refere-se ao fato de que um número significativo de famílias autodeclarou não possuir nenhuma fonte de renda, o que provocou nas equipes a necessidade de atendimentos mais individualizados a fim de melhor entender as situações apresentadas e, por conseguinte, encaminhar à rede de apoio externa no tocante a ações de trabalho e renda (formal ou informal).

Situações de violência intrafamiliar também foram observadas nas inscrições e levaram à criação de protocolos de atendimento acionados junto à rede de proteção integral, no caso de crianças e/ou adolescentes, ou outras redes de apoio no que se refere aos demais estudantes e familiares.

Torna-se imperativo pontuar que a sistematização das ações nos levou a observar que a demanda em busca do AFAE cresceu de forma exponencial nos últimos anos, acompanhando, em certa escala, a realidade econômica e social do país, incluindo neste cenário os reflexos vivenciados por todos – mas em especial as famílias em vulnerabilidade socioeconômica – da pandemia da COVID-19.

Desta forma, faz-se necessário ao Serviço Social inserido na Assistência Estudantil, além de atuar no processo de concessão de auxílios socioeconômicos, construir juntamente com outros setores institucionais ações que busquem a redução das desigualdades, das retenções e evasões, lançando mão de sua dimensão pedagógica e compreendendo a dinâmica social e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e/ou familiares na orientação para busca de direitos e deveres sociais, contribuindo para a formação integral, humanista e emancipatória dos/das estudantes.

Infere-se, portanto, que para romper com a lógica da desigualdade que permeia, no âmbito da sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento, as inscrições para o auxílio financeiro se tornaram um importante instrumento do profissional de Serviço Social.

### **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Embora a Assistência Estudantil muito se assemelhe à outras políticas sociais no que se refere à lógica que caracteriza suas premissas, reiteramos que há significativo potencial na prática de suas

ações, as quais podem, e devem, extrapolar as dimensões marcadamente burocráticas, administrativas e, principalmente, assistencialistas, alcançando outros níveis de intervenção.

Como vimos, nosso espaço de atuação é propício para o surgimento de diversas expressões da questão social. O AFAE representa um importante instrumento de trabalho, uma vez que se mostrou eficaz para: a construção de um perfil dos estudantes e o conhecimento das condições socioeconômicas que influenciam na qualidade do processo ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, nos índices de retenção e evasão.

Essas informações têm baseado as ações da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, representando ganhos significativos no atendimento das demandas dos/as estudantes e suas famílias, a partir de uma leitura crítica da realidade social. Além disso, atribuímos a sistematização desses dados e da nossa prática ao esclarecimento do papel da Assistência Estudantil dentro da instituição.

Faz-se necessário fomentar mais produções teóricas que apresentem a relevância da sistematização das práticas e da dimensão pedagógica do Serviço Social na Educação para melhor compreensão da materialização do nosso Projeto Ético Político enquanto instrumento para a construção de processos emancipatórios na perspectiva de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: Perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação**. In: Revista Inscrita, Brasília, n. 6, 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. In: SIMPOSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. [Textos...]. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007. Disponível em: <[http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_occupacionais1.pdf](http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_occupacionais1.pdf)>. Acesso em: 25 AGO. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Ensino Superior.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953. Aprova o Regimento do Colégio Pedro II.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

CASTELO, Rodrigo. **O canto da sereia**: social liberalismo, novo-desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: Revista em Pauta, n. 31, vol. 11, 1º semestre 2013ª.

CFESS/CRESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: CFESS, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 3.820 de 27 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2021.

COMISSÃO DE ATUALIZAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA. **O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** ANDIFES. UFU: PROEX, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer (orgs.). **Serviço social e educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Reforma Francisco Campos.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

SILVA, Marcela Mary José. **O lugar do Serviço Social na Educação.** In: SILVA, Marcela Mary José (org.). **Serviço social na educação: teoria e prática.** 2.ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A/o assistente social na luta de classes: projeto profissional e mediações teórico-práticas.** 1.ed. São Paulo, Cortez, 2015.

# O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPINA GRANDE COMO EXPRESSÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA.

André Monteiro Moraes<sup>1</sup>  
Edna Medeiros do Nascimento<sup>2</sup>  
Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha<sup>3</sup>  
Maria Dolores Melo do Nascimento<sup>4</sup>  
Maria Noalda Ramalho<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho trata de uma pesquisa documental que tem como objetivo analisar a produção teórica dos programas de Pós-graduação em Serviço Social e Educação no Estado da Paraíba acerca do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, através de 01 (uma) dissertação do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 02 (duas) dissertações do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e 01 (uma) dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Evidenciamos com isso a sistematização do trabalho profissional da categoria; sua concepção crítica acerca da política de educação; as tendências contemporâneas de sua inserção no mundo do trabalho, e a visibilidade do seu pioneirismo no Estado da Paraíba. Todas as produções foram pensadas a partir de sua relação intrínseca com o exercício profissional da categoria, sendo configuradas como pesquisas de cunho, também, político.

**Palavras-chave:** Serviço Social. Educação Básica. Produção do Conhecimento. Campina Grande - PB.

**ABSTRACT:** The present work deals with a documentary research that aims to analyze the theoretical production of postgraduate programs in Social Work and Education in the State of Paraíba about Social Work in the municipal education system of Campina Grande - PB, through 01 ( one) dissertation in the Graduate Program in Social Work at the Federal University of Paraíba (UFPB), 02 (two) dissertations in the Graduate Program in Social Work at the State University of Paraíba (UEPB) and 01 (one) dissertation in Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (UFCG). We evidence, with this, the systematization of the professional work of the category; his critical conception of education policy; the contemporary trends of their insertion in the world of work; and the visibility of its pioneering spirit in the State of Paraíba. All productions were designed based on their intrinsic relationship with the professional practice of the category, being configured as research of a political nature as well.

**Keywords:** Social Work. Basic Education. Knowledge Production. Campina Grande - PB.

## INTRODUÇÃO

A investigação em produção de conhecimento do Serviço Social na Política Pública de Educação Básica da Paraíba vem ganhando destaque com as produções acadêmicas das universidades públicas. Desde os anos 2000, a categoria luta pela inserção do/a Assistente Social na Política Pública de Educação Básica, assim, no ano de 2019, foi instituída a Lei nº 13.935 que prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas Políticas de Educação. No entanto, a categoria tem mobilizado esforços para a efetiva implementação dessa lei nos Estados e Municípios, bem como para assegurar seu custeio via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Com isso, uma série de debates tem tomado corpo no interior da categoria nesses últimos tempos, entretanto, é uma discussão cara que não é recente. Posto isso, veremos alguns dos estudos realizados no Estado da Paraíba sobre a realidade do Serviço social na Educação Básica, tendo como

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorando em Educação. E-mail: andre.monteiro063@gmail.com

2 Universidade Estadual da Paraíba. Mestra em Serviço Social Social. E-mail: ednamedeirosnascimento@gmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba. Mestra em Serviço Social. E-mial: kivaniacunha3@gmail.com

4 Universidade Federal de Campina Grande. Mestra em Educação. E-mail: maria.dolores@estudante.ufcg.edu.br

5 Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Doutora em Educação. E-mail: noaldaramalho@hotmail.com

centralidade o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, que já consolidava seu espaço antes mesmo da referida lei.

Nosso objeto de estudo parte de uma determinada realidade social a qual não se atém somente ao campo empírico, mas destaca o real como construção histórica que carece de superações no decorrer dos tempos. Concomitantemente, também não se limita apenas ao tempo presente, mas à dinâmica societária vigente desde os primórdios da institucionalização do Serviço Social. Porém, por uma questão de tempo e praticidade nas discussões que cercam o nosso fazer teórico, abordaremos com centralidade o processo de produção do conhecimento da categoria a partir de um lastro histórico específico que não elimina a importância sócio-histórica que nos faz chegar até aqui.

Partimos da compreensão do Serviço Social como área do conhecimento presente nas Ciências Sociais e Humanas que tem na década de 1970 sua maior evidência, pois a profissão se inseriu nessas áreas dando respostas pela sua própria produção teórica, tendo a Pós-graduação em Serviço Social ganhado espaço junto aos órgãos e agências de fomento<sup>6</sup> por meio de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, ganhando qualidade na produção científica e alcançando a sua maturidade intelectual (Netto, 1996).

O Serviço Social, dado influências e determinações históricas na segunda metade da década de 1980, como os debates e lutas por direitos sociais, aproxima-se, cada vez mais, da teoria marxista que provocou um maior questionamento sobre o trabalho profissional da categoria e proporcionou avanços teórico-metodológicos da profissão, fazendo com que assumisse condições de planejamento e gestão de políticas sociais, contribuindo para o crescimento bibliografia na área (Lara, 2009).

É consenso na literatura da específica, que a aproximação do Serviço Social com a pesquisa, em proporções consideráveis, no que diz respeito ao conjunto da profissão, ocorreu com a inserção do Serviço Social nas Universidades, pois até 1970 os cursos funcionavam como escolas isoladas; assim como, embora a pesquisa em Serviço Social não possa ser reduzida aos programas de pós-graduação, ela é o “instrumental” de trabalho em potencialidade que oferece condições de aproximação com a realidade e de suas complexas determinações.

Nesse contexto, podemos observar o crescimento em todo o país das publicações acadêmicas em formato de artigos, livros e capítulos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de grupos de pesquisas que possuem as linhas de investigação que relacionam o Serviço Social e a Educação. Além disso, o quantitativo de grupos de pesquisas<sup>7</sup> que se debruçam na produção do conhecimento sobre o Serviço Social na educação tem crescido, e subsidiam o debate e a atuação profissional nessa área.

Posto isso, objetivamos analisar a produção teórica dos programas de pós-graduação do Estado da Paraíba acerca do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande a fim de levantar as principais temáticas e tendências do trabalho de assistentes sociais no espaço escolar. Este trabalho é fruto de discussões entre os próprios autores durante organização do <sup>8</sup>I Encontro Estadual de Pesquisa do GEPESSE: tendências do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica Pública no Brasil; no qual perceberam a importância do trabalho da categoria profissional nas escolas municipais para realização de suas pesquisas científicas no âmbito dos programas de pós-graduação em que eram inseridos, e da construção histórica da inserção de assistentes sociais na educação municipal de Campina Grande.

Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem no materialismo histórico dialético estruturada a partir da análise de produções do conhecimento do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande desenvolvidas em dissertações de pós-graduação em Serviço Social (UEPB e UEPB) e Educação (UFCEG). Ao apontarmos a relevância do movimento real do trabalho de base da

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outras.

<sup>7</sup> A exemplo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE), atualmente coordenado pela professora Eliana Bolorino (UNESP), que tem alcançado espaços em níveis nacional e internacional a fim de (re)conhecer os dilemas da categoria na política social em questão.

<sup>8</sup> Realizado pelo GEPESSE, de maneira online, com o apoio do conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO nos dias 16 e 17 de agosto de 2023.

categoria influenciar nas pesquisas acadêmicas, do pioneirismo do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande no Estado da Paraíba, comungamos com Ricardo Lara (2008), quando pretendemos indicar a teoria proposta como um ato político e nossa produção se posicionando em favor do trabalho, com as devidas consequências teórico-metodológicas e ético-políticas que ele nos traz.

## **O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE - PB: DA HISTORICIDADE AO PROCESSO DE TRABALHO À LUZ DE PESQUISAS INSTITUCIONAIS E CIENTÍFICAS**

A inserção do Serviço Social na educação do município de Campina Grande (PB) é marcada por sua história de referência e pioneirismo no Estado da Paraíba, pois remonta à década de 1970. De acordo com Amorim e Ramalho (2020), conforme informação da Assistente Social Ivonete Alves Tenório, o pontapé inicial ocorreu na gestão do prefeito Enivaldo Ribeiro (1977-1983), quando a referida Ivonete Tenório, que atuava no Programa de Bolsas de Estudos para alunos carentes da Secretaria Municipal do Trabalho e Bem-Estar Social, foi convidada no ano de 1977 pelo então Secretário de Educação para transferir as atividades do citado Programa para a Secretaria de Educação.

De acordo com Amorim e Ramalho (2020), passando a ser coordenado pela educação, o citado Programa de Bolsas de Estudos foi ampliado com a oferta de outras atividades para os estudantes e suas famílias, desaguando na elaboração do projeto de implantação do Serviço Social Escolar, concretizado em 1979 com a criação do Serviço de Assistência ao Educando (SAE) para a concessão de auxílio para compra de material escolar, de transporte escolar e de assistência médica e bucal. As citadas autoras registram que a Assistente Social Ivonete Alves Tenório

(...) ocupando o cargo de provimento em comissão de chefe do Serviço de Assistência ao Educando, sentiu a necessidade de as escolas contarem com Assistentes Sociais em seu quadro de funcionários. Assim, convidou cinco profissionais de Serviço Social que eram professoras do município, para desempenhar a função de Assistente Social nas unidades escolares. Dentre as referidas profissionais, uma ficou prestando serviço na sede da Secretaria de Educação, no setor de merenda escolar, e as outras quatro foram designadas para as escolas municipais. A experiência piloto foi implantada nas Escolas Municipais: Tiradentes, Anísio Teixeira, Félix Araújo e Monsenhor Sales (Amorim e Ramalho, 2020, p.99).

Como foi apresentado por Amorim e Ramalho (2020), segundo a fala de algumas dessas 05 profissionais, elas só passaram a ocupar oficialmente o cargo de Assistente Social Escolar nos anos de 1980, através de portarias amparadas pelo Estatuto do Magistério Público do Município de Campina Grande - Lei nº 683/81.

Dando continuidade ao processo de consolidação do Serviço Social na educação de Campina Grande, Araújo (1995) aponta que em 1982 o SAE, por meio da Lei Nº 893/82 de 28/09/1982, foi substituído pelo Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) que, estruturado através da Divisão de Serviço Social e da Divisão de Merenda Escolar, reunia os assistentes sociais da educação, desenvolvendo os programas e projetos de assistência estudantil.

No ano de 1983, na gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima (1983-1988), por convite da Secretária de Educação e Cultura, Margarida Mota Rocha, o cargo de Diretora do DAE foi assumido pela Assistente Social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira, professora do Curso de Serviço Social da UEPB, ficando responsável pela Divisão de Serviço Social.

De acordo com Rocha (2020), a Assistente Social Fátima Ribeiro foi a responsável direta pela expansão do Serviço Social na educação de Campina Grande, pois ao assumir o referido Serviço, impulsionou as atividades já existentes e criou novos projetos para as escolas urbanas e rurais, a exemplo da criação das Associações de Pais e Mestres (Amorim e Ramalho, 2020, p.100).

Como apresenta Amorim e Ramalho (2020), conforme depoimento da Assistente Social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira, diante da necessidade de ampliação da equipe, a demanda foi levada ao prefeito, o qual sinalizou a realização de Concurso Público caso lhe fosse provado que o Serviço Social era essencial nas unidades escolares. Concordando com o desafio proposto pelo prefeito

Ronaldo Cunha Lima, a equipe intensificou as atividades e, no ano de 1986, conseguiu a realização do primeiro Concurso Público para Assistente Social das escolas públicas municipais. Com isso, conforme Araújo (1995), o quadro foi ampliado para 45 assistentes sociais, que passaram a atuar através de um trabalho conjunto com outros profissionais, como o orientador, o supervisor, o administrador escolar, o psicólogo e os professores.

De acordo com informações da Assistente Social e Professora do Curso de Serviço Social da UEPB, Maria de Lourdes Almeida, em 1989 na primeira gestão do prefeito Cássio Cunha Lima (1989-1992), a função de Diretora do DAE passou a ser assumida por ela, uma vez que a Diretora anterior migrou para a função de Secretária Municipal do Trabalho e Bem-Estar Social de Campina Grande (Amorim e Ramalho, 2020). No entanto, segundo Araújo (1995), no ano de 1994 na gestão municipal do novo prefeito Félix Araújo Filho (1993-1996), o DAE e, conseqüentemente, a Divisão de Serviço Social foram extintos a partir de uma reforma administrativa. Dessa forma, as atividades dos assistentes sociais continuaram a ser desenvolvidas sem contar com uma coordenação específica de serviço social, mas, sim, de uma equipe pedagógica.

No segundo mandato do prefeito Cássio Cunha Lima (1997-2002), ao ser criado o Programa de Letramento na visão sócio-histórica (Sistema de Ciclos - Decreto Nº 2.715, de 05/02/1999)<sup>9</sup>, a Secretaria de Educação formou as denominadas “Equipe de Apoio” e “Equipe de Conteúdo” para dar assessoria às escolas na implantação e execução do citado Programa. A partir daí, os Assistentes Sociais passaram a ser acompanhados por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação, de maneira coletiva juntamente com os Psicólogos e Professores<sup>10</sup> diretamente nas unidades escolares.

No governo municipal de Veneziano Vital do Rêgo (2005-2012), a Secretaria de Educação criou a Diretoria Técnico Pedagógica, a qual realiza até os dias atuais o trabalho de coordenação dos técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) que estão desempenhando suas atividades nas unidades escolares, através de visitas às unidades e de reuniões mensais na sede da Secretaria.

Cabe destacar que, ao longo da caminhada da educação municipal de Campina Grande, foram realizados mais 04 Concursos Públicos para Assistente Social Educacional, sendo 01 no ano de 2001 (na gestão de Cássio Cunha Lima), 02 no ano de 2007 (na gestão de Veneziano Vital do Rêgo) e, por último, 01 no ano de 2021 (na gestão do atual prefeito Bruno Cunha Lima), cujos profissionais aprovados ainda aguardam convocação. Segundo informações da Secretaria de Educação (Campina Grande, 2023), atualmente o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande está formado por 148 unidades escolares (106 escolas e 42 creches), organizadas em núcleos por proximidade geográfica. Dentre essas instituições, 64 contam com o exercício profissional de 45 assistentes sociais, sendo 24 do quadro efetivo e 21 contratados, todos sob a coordenação e orientação da Diretoria Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Além desses 45 profissionais presentes nas unidades escolares, 04 se encontram afastadas da função de Assistentes Sociais por estarem na gestão de unidades escolares e 03 Assistentes Sociais estão com execução de atividades na Secretaria de Educação, sendo 01 na assessoria à Diretora Técnica e 02 no Programa Busca Ativa, totalizando 52 profissionais de Serviço Social.

Como vimos, a inserção de Assistentes Sociais na educação de Campina Grande possui uma trajetória histórica que vem desde a sua gênese, na década de 1970, até os dias atuais, contando com muitas lutas, conquistas e desafios. Tal contexto transpõe os muros das instituições de formação e o ambiente acadêmico, tal façanha passa a ser difundida e reconhecida por meio das pesquisas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social e Educação aos quais seguem nosso registro de acúmulo teórico em questão.

<sup>9</sup> Coordenado pelo casal de consultores, Professores Cornelis Joannes van der Poel e Maria Salete van der Poel.

<sup>10</sup> (...) após anos de experiência, foi observado que tal Sistema não estava atendendo às expectativas, pois as escolas não passaram por mudanças pedagógicas para dar conta da proposta, provocando, assim, um mascaramento dos índices de aproveitamento dos alunos ao término de cada Ciclo. Assim, após avaliação de toda a rede, o mesmo foi revogado por meio do Decreto Municipal nº 4.203, em 01/12/2015. Dessa maneira, ainda no ano de 2015, foi instituído pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução nº 02/2015 de 16/12/2015, o Sistema de Seriação Anual, o qual está em vigor até os dias atuais nas escolas municipais (Amorim e Ramalho, 2020, 94).

O Curso de Mestrado Acadêmico *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB) foi criado por meio da Resolução nº. 202/77 do CONSUNI e implantado no ano de 1978, com credenciamento em 1985, através do parecer nº 754/85 do Conselho Federal de Educação. Apresenta, em sua trajetória, a marca de ter sido pioneiro na formação docente na Área de Serviço Social como primeiro Mestrado da Região Nordeste e o quinto no país (UFPB, 2023).

A atuação acadêmica do Mestrado/PPGSS ganhou relevância histórica, não apenas pela capacidade de atender a uma grande demanda reprimida de formação docente interdisciplinar das Regiões Norte e do Nordeste brasileiro, mas, sobretudo, por ser um espaço de amplo debate de atuação político-acadêmica que fomentava e “fermentava” a luta pela redemocratização do país. Nessa direção, o Mestrado/PPGSS é protagonista, especialmente por meio de duas atuações coordenadas pelo Professor Jean Robert para consolidar o Curso: i) o Seminário Internacional realizado em 1978, no âmbito da Pós-graduação da UFPB, em parceria com os Cursos de Psicologia e Ciências Sociais, que contou com a presença do sociólogo francês Robert Castel, e com a participação de Franco Basaglia, psiquiatra italiano famoso pela luta antimanicomial, também com a participação do filósofo Roberto Machado; ii) a Pesquisa Nordeste, que resultou no Livro “As Funções Socioinstitucionais do Serviço Social”, organizado por Jean Robert, editado pela Cortez (1985).

Em 1985, o Mestrado/PPGSS foi credenciado por meio do Parecer nº 754/85 do Conselho Federal de Educação. Novamente, ressaltamos o traço de pioneirismo: foi um dos primeiros Cursos de Pós-Graduação a ser credenciado no país na área de Serviço Social. A importância desse curso para consolidar a área de Serviço Social na Região Nordeste foi perceptível durante toda a década de 1980, sobretudo pelo impacto de sua produção acadêmica avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o conceito A, durante toda a década de 1980 (UFPB, 2023).

A área de concentração do Serviço Social e Política Social (PPGSS) está estruturada em duas linhas de pesquisa, nas quais articulam-se disciplinas, grupos e projetos de pesquisa, dissertações e produção docente e discente, aglutinando-se as temáticas, conforme as especificidades e as semelhanças de domínio de conhecimento: Serviço Social, Trabalho e Política Social (Linha 1.); Estado, Direitos Sociais e Proteção Social (Linha 2)

### **A DISSERTAÇÃO DE MARIA DE FÁTIMA F. DE ARAÚJO: A PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE: ANÁLISE E PERSPECTIVAS**

A dissertação de Maria de Fátima F. de Araújo inaugura nossas discussões acerca do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande – PB e é considerada elemento basilar da produção do conhecimento do Serviço Social na Educação. Ela foi apresentada, defendida e catalogada em 1995, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Disposta em 3 (três) capítulos que versam (1.) da Política Educacional Brasileira a partir da década de 1960 até a década de 1980, com a contextualização perpassando a educação municipal de Campina Grande; (2.) da Prática do Serviço Social na Educação, situando a origem e concepção do Serviço Social, sua particularidade na Educação, reverberando em sua prática nas secretarias de educação e nas escolas municipais; e (3.) do Fazer Profissional do Assistente Social, situando a prática pedagógica da categoria, a busca pela interdisciplinaridade, a sua dimensão política, a autonomia e o espaço profissional.

O objetivo da dissertação de Fátima Araújo é sistematizar e analisar a experiência do Serviço Social na educação municipal de Campina Grande – PB, com o intuito de contribuir com o debate sobre a prática profissional em um período de efervescência política, mobilização e organização da sociedade civil (Araújo, 1995).

Para a autora, a necessidade de conhecer com maior profundidade as determinações do trabalho profissional de Assistentes Sociais na educação municipal deu-se por meio de entrevista com as profissionais a fim de expressarem, também, seus pensamentos acerca de seu trabalho no cotidiano escolar. A atuação da autora na área da educação durante os anos de 1986 a 1991 foi determinante para a perceber a necessidade de discussão e análise de seu objeto de pesquisa. A autora alegou que “as limitações de ordem teórico-prática” a fizeram perceber certa desvinculação do trabalho profissional com a perspectiva crítica; a não compreensão de parte da categoria sobre seu trabalho e sobre a política de educação; a diluição da compreensão do trabalho do Assistente Social no âmbito interdisciplinar; e a dificuldade de alcançar um objetivo preciso da categoria, alcançando, portanto, os da secretaria municipal de educação.

A relevância do trabalho realizado, segundo Araújo (1995), está centrada nos elementos que irão surgir permitindo maior contribuição ao debate sobre o trabalho profissional, assim como perceber uma nova postura do Assistente Social de Campina Grande – PB frente ao trabalho no Sistema Municipal de Ensino.

Por tratar-se de uma pesquisa que estava inserida nas condições objetivas de desenvolvimento societário macro, das condições objetivas de ressignificação da profissão na década de 1980, e das próprias mudanças estruturais em nível macro no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB<sup>11</sup>, as questões norteadoras eram consideradas conforme:

- a) Com a redefinição do Serviço Social, a quem servia essa prática?; b) Quais eram os objetivos do Serviço Social junto às APMs (Associações de Pais e Mestres?); c) Como tem se desenvolvido os objetivos do Serviço Social frente aos objetivos da instituição (SEC) de Campina Grande?; d) Na prática existia realmente um trabalho interdisciplinar visando à melhoria da qualidade de ensino? e) E hoje, como vem sendo analisado o “fazer” do assistente social diante do seu desempenho no cotidiano da escola? (Araújo, 1995, p. 7).

A pesquisa de Araújo (1985) trata de cunho qualitativo, realizada por meio de entrevista semiestruturada e teve como amostragem quase 50% (cinquenta por cento) dos 36 (trinta e seis) Assistentes Sociais atuantes na educação municipal. Destes profissionais, 19 (dezenove) participaram da pesquisa estando 2 (dois) atuando nas funções de gestão e 17 (dezessete) nas escolas municipais. Foi desenvolvida por meio de duas etapas: a construção da história do “Serviço Social Escolar”, por meio de documentos legais e Trabalhos de Conclusão de Curso; por meio de entrevistas com as profissionais que fizeram parte desse processo de reestruturação do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB, tendo como categorias de análise: prática profissional, interdisciplinaridade e autonomia profissional.

A autora concluiu que o Serviço Social na Educação Municipal de Campina Grande desenvolvia seu trabalho em linha educativa no intuito de fazer mediações para o fortalecimento da comunidade escolar em torno de uma “educação participativa e democrática”. A pesquisa fez apontamentos sobre o reconhecimento que a categoria tem de seu trabalho, sabendo que este atende às requisições institucionais sem deixar de atender aos desafios dentro do espaço escolar; também aponta às necessidades da participação das famílias no histórico escolar dos filhos; para as tentativas de trabalho interdisciplinar com demais profissionais (orientador, supervisor, psicólogo e pedagogo); também possibilitou que os profissionais percebessem a concepção de educação como “um processo amplo que não pode ser visto de maneira isolada no contexto político social” e que as expressões da questão social não podem ser vistas apenas pela perspectiva no aluno, mas nos fatores sociais, emocionais, econômicos e políticos.

11 O Serviço Social, na década de 1980, assume uma nova estruturação do departamento de educação do 1º grau, com a extinção do SAE e a criação e regulamentação do Departamento de Assistência ao Educando, surgindo a divisão do Serviço Social. A categoria passa a atuar na perspectiva de organização e mobilização da comunidade escolar conforme Estatuto do Magistério Municipal (Araújo, 1985).

O curso de mestrado acadêmico em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foi aprovado pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) no período de 23 a 26 de abril de 2012. Em sintonia com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, a estruturação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social ora implementado contempla as áreas temáticas concentradas em duas linhas: Serviço Social, Estado, Trabalho e Política Social (Linha 1.); e Gênero, Diversidade e Relações de Poder (Linha 2.).

A primeira Linha de pesquisa prioriza as transformações societárias e os rebatimentos para o Serviço Social no enfrentamento das expressões da “Questão Social”, além de estudar as dimensões ontológicas do Estado capitalista, analisando as políticas sociais como produto da relação capital x trabalho. Já a segunda Linha tem como foco as relações de gênero como construção sócio-histórica constituinte da “Questão Social”, perpassadas por relações de poder, com interação em diversos processos sociais e culturais que atuam no sentido de conversão de diferenças sociais em fontes discriminatórias (Santiago, *et. al*, 2014).

O PPGSS-UEPB tem por objetivo formar pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do magistério superior em Serviço Social e áreas afins; formar docentes e pesquisadores que desenvolvam conhecimentos relativos à realidade social e às exigências de intervenção na realidade a fim de contribuir para formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas sociais (Santiago, *et. al*, 2014).

Ainda para Santiago (*et. al.*, 2014), o programa tem duração de 24 meses, exigência de cumprimento de 28 (vinte e oito) créditos, a seleção é anual e teve o primeiro processo seletivo em outubro de 2012 com inscritos de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de diversos estados brasileiros como Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Sergipe, demanda expressiva dado a credibilidade adquirida ao PPGSS-UEPB.

### **A DISSERTAÇÃO DE KIVÂNIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA: TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE-PB**

A pesquisa realizada pela assistente social Cunha<sup>12</sup> (2017), destaca-se por ter sido a primeira produção teórica da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB que pesquisou o exercício profissional do/a Assistente Social na política de educação, mais especificamente na Educação Básica do município de Campina Grande-PB. Através do desenvolvimento da pesquisa, foi possível apreender que o município de Campina Grande-PB foi um dos pioneiros na inserção do/a Assistente Social na política de educação, fato esse corroborado pelas autoras Amorim e Ramalho (2020), em que na sua pesquisa detectou a inserção destes/destas profissionais na política de educação ainda na década de 1970.

A pesquisa de Cunha (2017) objetivou analisar o exercício profissional do/a assistente social nas escolas no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, teve o método crítico-dialético para análise de dados, além de ser configurada como uma pesquisa do tipo analítica, documental e empírica, caracterizada como estudo de caso. O caráter censitário foi preponderante na discussão da autora, contemplando o universo de 24 Assistentes Sociais atuantes nas escolas da zona urbana do município.

A pesquisadora alegou que a motivação da pesquisa partiu ainda no estágio supervisionado em escola municipal, impulsionando também para a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso, e essas experiências desembocaram nas questões da pesquisa:

12 Tendências do Exercício Profissional do Assistente Social na Política de Educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. 2017.

1. Como vem se configurando o exercício profissional do/a Assistente Social no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, que dispõe de uma ampla rede escolar e um significativo número de Assistentes Sociais inseridos/as nesse âmbito; 2. Como o desmonte das políticas sociais promovido pelos recentes governos, a exemplo do que tem ocorrido com a política de educação, repercute no cotidiano do exercício profissional do/a assistente social; 3. Qual o perfil do/a assistente social que atua na política de educação, e quais as implicações deste perfil para o seu exercício profissional; 4. Quais as condições e as relações de trabalho desses/dessas profissionais inseridos/as na política de educação no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB; 5. Enfim, quais as tendências mais significativas do exercício profissional do/a assistente social no âmbito dessa política? (Cunha, 2017, p. 21).

Além da introdução, a pesquisa apresenta três capítulos com breve discussão teórica, método, metodologia, objetivos e justificativa do objeto; assim como foi tratado do movimento histórico da política de educação brasileira e o processo histórico da institucionalização do serviço social; também foi revista a crise estrutural do capital que esteve presente nas discussões da autora, tendo como foco suas expressões no cenário nacional e as requisições para o mundo do trabalho. As apreensões gerais da pesquisa foram sinalizadas através das tendências do trabalho dos/as Assistentes Sociais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB.

As tendências apresentadas por Cunha (2017) têm se afirmado com conformações atualizadas no atual contexto. Dentre as tendências que incidem no exercício profissional do/a Assistente Social inserido na educação básica do município de Campina Grande-PB, destaca-se que o contingente profissional é predominantemente feminino; há crescente precarização do trabalho, que se expressa no quadro insuficiente de profissionais nas escolas, na falta de espaço físico adequado para o exercício profissional, nos baixos salários, na polivalência, nas duplas jornadas de trabalho, no excesso de demandas, na sobrecarga de trabalho, no adoecimento profissional e no desempenho de atividades que não são de suas atribuições e competências, repercutindo, significativamente, na perda de qualidade dos serviços prestados à população usuária. Portanto, as tendências do exercício profissional do/a Assistente Social nas escolas públicas de educação básica de Campina Grande-PB podem ser identificadas como pragmáticas, imediatistas, descontínuas, com ações pontuais impostas verticalmente pela própria política de Educação.

### **A DISSERTAÇÃO DE ANDRÉ MONTEIRO MORAES: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIA O TRABALHO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE – PB**

A pesquisa de André Moraes é a segunda dissertação do PPGSS-UEPB que discute diretamente a relação do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Embora não dê centralidade ao trabalho profissional, a epistemologia dela parte da subjetividade das profissionais<sup>13</sup> do Serviço Social no que concerne à apreensão da concepção de educação. Obviamente, tal análise foi necessária por considerar as condições objetivas em que estavam inseridas as entrevistadas.

Apreender a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, identificando os limites e possibilidades em sua intervenção profissional estava no cerne do objetivo da pesquisa. Tal apreensão foi desenvolvida e analisada por meio do materialismo histórico dialético, classificando a pesquisa como qualitativa, documental, contendo entrevistas semiestruturadas para esteio das questões. Para isso, Moraes (2021) propôs identificar qual é a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais de Campina Grande, para isso, além de entrevistas semiestruturadas, utilizou o Plano de Ação, documento organizado pela categoria profissional. Foram utilizadas como categorias de análise: os projetos e ações que o Serviço Social desenvolve nas instituições formais; as demandas que emergem aos Assistentes Sociais; a referência às competências e atribuições profissionais expressas na Lei que Regulamenta a profissão (nº 8.662/93), no Código de Ética (1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996); e a concepção de educação na perspectiva crítica norteada pelos Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação do conjunto CFESS/CRESS.

<sup>13</sup> As profissionais que participaram da pesquisa foram todas do sexo feminino.

Para as entrevistas, o autor elaborou um questionário semiestruturado a fim de guiar a conversa sem ir direto à questão principal do objeto. O roteiro de entrevista priorizou dois temas específicos: A concepção de Educação, o papel da educação, da sua função social, de seus efeitos, de expectativas e do poder que ela exerce na sociedade em que vivemos; e o papel do Serviço Social na [Política de] Educação, buscando identificar como a categoria conseguiu formular sua concepção de educação. Embora no Plano de Ação tenha sido possível perceber a compreensão de educação sob o olhar da categoria, a entrevista foi realizada com um número baixo de Assistentes Sociais (03). Ligado a esta baixa adesão, estavam as condições objetivas do período em que a pesquisa foi realizada: o auge da Pandemia do Covid-19, quando algumas profissionais não estavam acometidas pelo vírus, estavam cuidando de algum parente adoecido ou enfrentando o luto pela perda de alguém.

A pesquisa está organizada em três capítulos, após a introdução, o segundo capítulo traz as considerações teóricas acerca da Educação sob o prisma do capital, no que diz respeito à concepção de Educação que fomenta o processo de emancipação humana e o enfrentamento das contradições da sociedade de classe por meio da Política de Educação. No terceiro capítulo, foi tratada a contextualização histórica da inserção de Assistentes Sociais na esfera da educação básica no Brasil e como têm sido os desafios do trabalho desses/as profissionais na consolidação de uma intervenção pautada na perspectiva crítica. No quarto e último capítulo, foram abordadas as particularidades do Serviço Social na Educação Básica do Município de Campina Grande – PB, iniciando com a contextualização histórica de sua inserção até a sua consolidação nos dias atuais. Posteriormente, segue abordando as idiosincrasias do trabalho profissional da categoria a partir do Plano de Ação atentando para a respectiva análise. Em seguida, analisa as concepções teórico-metodológicas e ideopolíticas da categoria acerca da concepção de educação.

O estudo permitiu ao autor reconhecer que as Assistentes Sociais conseguiram incorporar as diretrizes assumidas nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS no que diz respeito às concepções teóricas e ideopolíticas que estão no interior da profissão, baseadas na perspectiva crítica e em sintonia com o projeto ético-político profissional. Tais incorporações estão sinalizadas tanto nas ações expostas no plano de ação, quanto nas falas no decorrer das entrevistas. Sendo assim, há uma relação direta entre o que a categoria defende acerca da educação com a atuação das Assistentes Sociais do município de Campina Grande – PB.

O zelo em compreender qual era a concepção de educação dos Assistentes Sociais do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande – PB, dava-se, segundo Moraes (2021) *apud* Mészáros (2008), entendendo que sob uma concepção mais ampla de educação é possível galgar uma mudança verticalmente radical de ruptura com a lógica do capital. Mais adiante, o autor alerta para os desafios que as determinações gerais do capital influenciam diretamente na educação, nos valores, nos costumes, nas crenças e nas ideias de um povo e que uma compreensão equivocada da realidade determina as atividades cotidianas.

Eis, então, o desafio colocado às Assistentes Sociais “de compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sobre a hegemonia do capital a fim de reorientar a direção política de sua atuação profissional” (Moraes, 2021, p. 103), entretanto, a pesquisa sinalizou uma concepção de educação coerente com o Projeto Ético-Político da categoria.

#### **A QUARTA PRODUÇÃO ACADÊMICA SITUADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFCG**

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande, é resultado de mais de 35 anos de experiência em ensino, pesquisa e extensão da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), cuja criação antecede a própria instituição da

UFCG. A UAEd possui ampla participação e protagonismo na Educação Básica e na Educação Superior na região Nordeste, sendo uma das pioneiras, no Brasil, a oferecer no curso de Pedagogia a formação de docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Mestrado Acadêmico caracteriza-se pelo aprofundamento teórico-metodológico em duas linhas de pesquisas: História, Política e Gestão Educacionais (Linha 1.), Práticas Educativas e Diversidade (Linha 2.). Essas Linhas procuram atender, conjuntamente, ao comprometimento com a produção crítica do conhecimento e com a formação ético-acadêmica de educadores e pesquisadores, visando contribuir para a compreensão e a transformação da realidade socioeducacional brasileira, especialmente no âmbito regional.

Tendo a pesquisa como princípio formativo, Mestrado Acadêmico propõe-se a formar profissionais que privilegiem a construção e a reconstrução do conhecimento na área da educação com autonomia, com capacidade de analisar e compreender criticamente diferentes contextos educacionais e que promovam a articulação entre a produção e a disseminação do conhecimento, eixos considerados fundamentais à própria intervenção na realidade.

### **A DISSERTAÇÃO DE MARIA DOLORES MELO DO NASCIMENTO: O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEGAÇÃO DOS DIREITOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB**

A pesquisa de Dolores Nascimento é considerada a mais atual (2023) conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGE-UFCG), empreende uma investigação abrangente e aprofundada sobre o trabalho das<sup>14</sup> Assistentes Sociais nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, localizado no Estado da Paraíba. O estudo foi embasado em uma abordagem sistemática, fundamentada no campo da educação, e direcionado para a compreensão das complexidades e desafios enfrentados por essas profissionais no cenário escolar.

O cerne dessa pesquisa encontra-se na análise da inserção das Assistentes Sociais no contexto educacional. Essa inserção é contextualizada historicamente, considerando as mudanças socioeconômicas e políticas que moldaram tal integração. Por meio da exploração detalhada da evolução legislativa e das práticas dessas profissionais, o estudo destaca como o contexto político, econômico e social do Brasil impactou tanto as condições de trabalho quanto a preservação do seu papel ao longo do tempo.

O foco deste estudo é a investigação das condições de trabalho das Assistentes Sociais inseridas nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande em face do atual contexto de negação de direitos sociais. A principal indagação que orienta esta pesquisa é: quais são as condições de trabalho dessas profissionais e como isso repercute em sua atuação no ambiente escolar? Para abordar essa questão, foram consideradas as atuais condições de trabalho das Assistentes Sociais em escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, tendo em vista a composição de equipes multiprofissionais incumbidas de atender a unidades escolares diversas, cada uma com suas próprias demandas e especificidades.

Entretanto, por meio da abordagem dialética, foram explorados os desafios e a limitação enfrentados pelas Assistentes Sociais, evidenciando a precariedade do trabalho, a falta de recursos e as complexidades decorrentes das políticas neoliberais. Aspectos como a diferenciação entre profissionais concursadas e contratadas foram delineados, ilustrando como essa distinção impacta diretamente suas atribuições e condições laborais (Nascimento, 2023).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com 06 profissionais, destacou-se as seguintes informações e ponderações: em relação ao vínculo empregatício das profissionais, três delas são concursadas, enquanto outras três foram contratadas como prestação de serviço temporário ou por meio de contrato emergencial por excepcional interesse público. As Assistentes Sociais não 14 As profissionais que participaram da pesquisa foram todas do sexo feminino.

concuradas informaram que o ingresso ocorreu por indicação e envio de currículo, sem a realização de um processo de seleção formal.

Além disso, a autora deixou evidente que a carga horária entre as duas categorias não é similar: as concursadas/efetivas possuem uma carga horária alinhada com os demais profissionais da educação, enquanto as contratadas não têm direito às 10 horas departamentais para estudos, formação e planejamento; também a remuneração das efetivas está de acordo com o Piso Nacional Salarial da Educação, enquanto as contratadas são pagas apenas pelas horas efetivas de trabalho, resultando em um valor inferior ao piso. Além disso, as contratadas não desfrutam de benefícios como férias, décimo terceiro salário e licenças remuneradas. Essas disparidades evidenciam a desigualdade na valorização e reconhecimento das profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado permite compreendermos que as pesquisas envolvendo a história do Serviço Social e o processo de trabalho de Assistentes Sociais no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande - PB são pensadas a partir de sua relação intrínseca com o exercício profissional da categoria, pois os espaços de intervenção são inerentes às demandas postas em suas mais variadas expressões da “questão social”, objeto de trabalho do Serviço Social. A coerência das investigações perpassou o campo das entrevistas com parcela de profissionais desvendando o cotidiano profissional imposto pelas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais mais gerais do capital em detrimento das mais específicas, aquelas no âmbito das exigências postas pela Secretaria Municipal de Educação.

Também percebemos que as pesquisas resultantes não são objetos específicos das formações em programas de Pós-graduação, muito pelo contrário, consideramos a sistematização dialética desse processo advinda da intervenção profissional, no nosso caso, em atuação direta – por meio do exercício profissional. Isso torna unânime, em nossas análises, que a pesquisa foi/é parceria potencial na relação entre a atuação profissional e a produção do conhecimento.

Este aprimoramento teórico contribuiu para compreensão da organização política da categoria no sistema municipal de ensino de Campina Grande - PB, assim como na sistematização do trabalho profissional, nas formas de identificar a concepção crítica que os profissionais têm acerca da política pública em que estão inseridos, das tendências contemporâneas de sua inserção no mundo do trabalho e na visibilidade do pioneirismo da inserção do Serviço Social na Educação Básica no Estado da Paraíba. É, portanto, uma discussão que não se encerra aqui, mas implica futuras construções do conhecimento e subsidia a intervenção profissional a fim de otimizar o trabalho e os serviços prestados à comunidade.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria de Fátima Melo, RAMALHO, Maria Noalda. Elementos históricos da inserção de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB). In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ARAÚJO, Maria de Fátima F. de Araújo. A Prática do Serviço Social na Educação Municipal de Campina Grande: Análise e Perspectiva. **Dissertação** (Mestrado). Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Serviço Social – UFPB, 1995.

CAMPINA GRANDE (PB). Secretaria Municipal de Educação. **Informações sobre números de unidades escolares e profissionais de serviço social**. Campina Grande, PB, 2023.

CUNHA, Kivânia Karla Silva Albuquerque. **Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande - PB.** 2017. 193f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

LARA, Ricardo. **A produção do conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate.** 2008. 281 f. Tese (Faculdade de História, Direito e Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2008.

MORAES, André Monteiro. **A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Social da Rede básica de ensino de Campina Grande - PB.** 2021. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

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

SANTIAGO, I. M. F. L.; DAVI, J.; SOUZA, M. A. S. L. de; NÓBREGA, M. B. da. A pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e os desafios de sua implantação no contexto de mercantilização do Ensino Superior. In: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. [ORG.]. **O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica.** Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 133-170.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. UFPB. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. Disponível: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt\\_BR&id=1905#:~:text=O%20Curso%20de%20Mestrado%20Acad%C3%A7%C3%A3o,do%20Conselho%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=1905#:~:text=O%20Curso%20de%20Mestrado%20Acad%C3%A7%C3%A3o,do%20Conselho%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: ago, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. UFCG. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Hist%C3%B3rico> Acesso em: ago, 2023.

# A LEI 13.935/2019 E A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS, CONTINUIDADES E NOVOS DESAFIOS

## LAW 13.935/2019 AND THE INSERTION OF SOCIAL WORKERS IN EDUCATION: ADVANCES, CONTINUITIES AND NEW CHALLENGES

Ruth Ferreira Conserva Andrade<sup>1</sup>  
Samara Raquel da Silva Costa<sup>2</sup>  
Sheyla Suely de Souza Silva<sup>3</sup>

**RESUMO.** Em uma perspectiva crítico-dialética, este artigo é fruto de nossas primeiras aproximações teóricas com o atual contexto da Política de Educação brasileira, frente à Lei 13.935/2019 e à conjuntura de cortes de financiamento, imposta pelo ajuste fiscal permanente do Estado. Nesse contexto, nossa pesquisa, ainda na sua fase exploratória e nutrindo-se das contribuições do estado da arte, apresenta uma síntese dos avanços e novos desafios que se colocam à inserção obrigatória dos profissionais de Serviço Social nas redes municipais de ensino, em conformidade com a nova Lei, especificamente em municípios de menor porte geográfico, nos quais tem-se observado o deslocamento da atuação profissional do Assistente Social diretamente com as comunidades de cada unidade escolar, onde atua, historicamente, em defesa da efetivação de uma educação inclusiva e qualitativa, voltada para o exercício da cidadania dos sujeitos que compõem tais comunidades, transferindo-a para uma única equipe multidisciplinar, no âmbito da gestão municipal da Política, e conduzindo-nos à urgente necessidade de compreender, aprofundadamente, quais são as inflexões, os avanços e os desafios que essas mudanças impõem ao processo de trabalho dos Assistentes Sociais, no âmbito da Política de Educação.

**Palavras-chave:** Política de Educação; Serviço Social; Rede Municipal de Ensino; Comunidade Escolar; Lei 13.935/2019.

**ABSTRACT.** From a critical-dialectical perspective, this article is the result of our first theoretical approximations with the current context of Brazilian Education Policy, in view of Law 13.935/2019 and the situation of funding cuts, imposed by the permanent fiscal adjustment of the State. In this context, our research, still in its exploratory phase and drawing on state-of-the-art contributions, presents a synthesis of advances and new challenges facing the mandatory inclusion of Social Work professionals in municipal education networks, in accordance with the new Law, specifically in municipalities of smaller geographic size, in which it has been observed the displacement of the professional work of the Social Worker directly with the communities of each school unit, where he has historically worked in defense of the effectiveness of an inclusive and qualitative education, focused on the exercise of citizenship of the subjects that make up such communities, transferring it to a single multidisciplinary team, within the scope of the municipal management of the Policy, and leading us to the urgent need to understand, in depth, what are the inflections, the advances and the challenges that these changes impose on the work process of Social Workers, within the scope of the Education Policy.

**Keywords:** Education Policy; Social service; Municipal Education Network; School Community; Law 13.935/2019.

## INTRODUÇÃO

Partindo de primeiras aproximações acerca de novas configurações sócio-ocupacionais do Serviço Social na área da Educação, o presente artigo consiste em um ensaio teórico sobre o trabalho do Assistente Social na Política de Educação, considerando os avanços e os desmontes dessa Política na fase contemporânea do neoliberalismo; a precarização do trabalho e o provável surgimento de novos desafios, diante da obrigatoriedade da inserção desses profissionais na rede pública de educação,

1 Graduada em Serviço Social, Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS - UEPB). E-mail: [ruthconservaandrade@hotmail.com](mailto:ruthconservaandrade@hotmail.com)

2 Graduada em Filosofia (2011) e em Serviço Social (2022), Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS - UEPB). E-mail: [samara.raquel@aluno.uepb.edu.br](mailto:samara.raquel@aluno.uepb.edu.br)

3 Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: [sheyla.suely@servidor.uepb.edu.br](mailto:sheyla.suely@servidor.uepb.edu.br)

conforme a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”.

A Lei representa uma conquista para a categoria profissional, porém, há equívocos, já empiricamente percebidos, na sua implementação, que levantam discussões no interior da categoria profissional e precisam ser aprofundadas. Nesse sentido, o presente trabalho, resultante da fase exploratória de pesquisas do mestrado, sintetiza os primeiros debates já existentes no interior da categoria, que – considerando as competências, habilidades e potencialidades dos profissionais de Serviço Social, para atuarem nas unidades escolares, em perspectiva multidisciplinar, juntamente com outros profissionais, em favor do acesso e permanência dos estudantes a um ensino público de qualidade – analisam as inflexões da Lei 13.935/2019 sobre a inserção obrigatória dos Assistentes Sociais nas redes municipais de ensino público e os avanços e desafios que esta inserção vem provocando.

Ainda embrionários, diante de um fenômeno tão recente, esses primeiros debates, que compõem o atual estado da arte acerca das inflexões da Lei 13.935/2019 sobre a atuação profissional do Serviço Social, sugerem o surgimento de uma nova tendência no contexto de precarização da força de trabalho dos Assistentes Sociais, dada a partir da exigência legal dessa Lei, quanto à obrigatoriedade desse profissional no âmbito educacional, que vem implicando na não-contratação adequada dos Assistentes Sociais – a qual seria para atuarem diretamente nas escolas e com o público usuário desta Política – e na transferência desse profissional para a área da gestão da Política de Educação, juntamente aos demais sujeitos da equipe multiprofissional, agora encarregada de atuar junto à extensa Rede Pública de Educação Básica do município.

Nossa primeira aproximação com o estado da arte revela que o recente fenômeno acima apresentado vem incumbindo ao Assistente Social a tarefa de atender às demandas da gestão da Política de Educação, delimitando a ele, nesse âmbito, um papel gerencialista, pautado em metas e produtividades; vem corroborando para o afastamento desse profissional das outras demandas que, historicamente, lhe cobram o contato direto com os estudantes e familiares usuários desta Política, o que impede a ocorrência de mudanças qualitativas na realidade destes sujeitos, envolvidos em cada unidade de ensino escolar que integra a Rede Básica de Ensino Público e, por fim, vem implicando na sobrecarga de trabalho; no esvaziamento de vagas de trabalho e na precarização tanto das condições de vínculo de trabalho, quanto das condições éticas e técnicas do trabalho profissional.

Nossa síntese desses elementos de discussão, presentes no atual estado da arte sobre o tema ora abordado e que requerem aprofundamentos teóricos, está organizada nos próximos dois itens, os quais discutem, respectivamente, o trabalho do Assistente Social na educação básica, suas competências, condições e potencialidades; e uma contextualização da Lei 13.935/2019, situando nela as discrepâncias entre a expectativa dos profissionais e usuários e a realidade que vem se objetivando a partir da execução da Lei.

## **O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPETÊNCIAS, CONDIÇÕES E POTENCIALIDADES**

Nas diversas áreas de inserção profissional e, especificamente, para os fins deste artigo, na área da Educação, o Assistente Social deve atuar na forma madura que a profissão alcançou, a partir do Movimento de Reconceituação e sua vertente de intenção de ruptura (Netto, 2005) e, por isso, deve manter-se em concordância com o Projeto Ético-político da categoria e, também no cumprimento do compromisso ético-normativo da defesa dos direitos e da democracia, deve primar pela efetivação das prerrogativas da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

Este direito constitucional pressupõe o acesso da população ao ensino público gratuito e de qualidade, em todas as suas faixas de escolaridade (ensino básico, médio, superior) e o profissional de Serviço Social é requisitado nas diversas modalidades de instituições de ensino, para atuar em prol de que o atendimento do público alvo de cada uma delas convirja para esse acesso e esse usufruto.

Segundo estudos realizados pelo Grupo de Trabalho de Educação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), durante o período 2010/2011, instituições de várias modalidades de ensino requisitaram profissionais para atuar na Política de Educação, tais como: a educação infantil; o ensino fundamental; a educação especial; o ensino médio; a educação de jovens e adultos; a educação profissional e tecnológica; a educação superior e a educação indígena (CFESS, 2011); ressaltando-se que:

O/A profissional de Serviço Social, nos últimos anos, tem sido requisitado, com maior destaque, na educação básica (pública e privada), na educação superior (pública e privada) e na educação profissional e tecnológica para atuar 'em programas e projetos (governamentais e não) voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada' (CFESS, 2011, p. 51).

Na educação básica pública, o Serviço Social atua, especialmente, a partir da análise da realidade, frente às questões socioeconômicas e as condições sociais e culturais identificadas no contexto educacional, diante de seus efeitos sobre: frequência irregular, evasão escolar, baixo rendimento, questões de violência contra a criança e o adolescente, *bullying*<sup>4</sup> escolar, diversidade étnico-racial, dificuldades de aprendizagem, ausência de acesso aos serviços sociais básicos, entre outros indicadores que demandam a atuação conjunta do Assistente Social e outros profissionais, tais como: psicólogos, orientadores educacionais, cuidadores educacionais e educadores (CFESS, 2011).

Dentro da equipe multidisciplinar, na área da Educação, o Serviço Social tem competências e habilidades para promover a inclusão e o respeito à diversidade; prevenir o abandono e evasão escolar; intervir em situações de crise; estabelecer parcerias interinstitucionais e elaborar planos individualizados de acompanhamento; mediar e resolver conflitos; promover formação e capacitação para essas competências e para o fortalecimento de políticas inclusivas, etc.

Apesar dessa flagrante demanda e das competências, habilidades e potencialidades do profissional de Serviço Social atuar, juntamente a outros profissionais, em perspectiva multidisciplinar, em favor do acesso e permanência dos estudantes e do usufruto de um ensino público de maior qualidade, o Assistente Social, quando inserido na área da Educação pública, sempre enfrentou condições de precarização do seu trabalho e só recentemente efetivou-se a exigência legal da obrigatoriedade desse profissional em âmbito escolar, através da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, a qual "dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica".

Foi diante da demanda das escolas por profissionais de Serviço Social; das competências, habilidades e potencialidades desse profissional atuar nesse âmbito; da precariedade das condições de trabalho dos profissionais que conseguiram se inserir na área da Educação e do compromisso ético-político e normativo de defesa dos direitos da população e do fortalecimento da democracia que a categoria dos Assistentes Sociais brasileiros muito comemorou a regulamentação da obrigatoriedade de profissionais de Serviço Social, e também de Psicologia, nas redes públicas de educação básica.

Esta inserção do Assistente Social e do Psicólogo na Educação passou a ser obrigatória após a promulgação da já citada Lei 13.935/2019; no entanto, apesar desta Lei representar uma conquista para a categoria profissional, há, na sua implementação, desafios e equívocos já percebidos e que precisam ser discutidos e aprofundados.

<sup>4</sup> De origem na língua inglesa, o termo *bullying* é junção da palavra *bully* que significa brigão/valentão, adicionada à terminação *ing* que indica uma ação contínua. O fenômeno *bullying* se define através de características específicas de violência, com propriedade de causar "traumas" ao psiquismo da vítima e de ser reconhecido no espaço escolar, no ambiente doméstico, em locais de trabalho (denominado de assédio moral), entre outros lugares em que existem relações interpessoais.

Ao dispor sobre “a prestação de serviços de psicologia e de serviço social **nas redes públicas** de educação básica”, a Lei 13.935/2019 (Art. 1º, grifos nossos) não define que, na prática dos municípios, a escola em si se constituirá no espaço e no âmbito da presença obrigatória desses profissionais e os desdobramentos dessa imprecisão da Lei flexibilizam os avanços esperados e, pior, ao mesmo tempo, agravam problemáticas que ela deveria reverter, contrariando expectativas dos profissionais de Serviço Social e de Psicologia e, também, da comunidade escolar.

Almeida e Férris (2019) evidenciam que, principalmente em municípios de menor porte, a contratação de apenas um profissional para subsidiar toda a **rede de ensino** ou o mero deslocamento de um desses profissionais, que já atuava na escola, para o âmbito da gestão da Política de Educação do município e para atender a **toda a rede escolar**, é a estratégia que vem sendo empreendida com vistas a atender às prerrogativas da Lei, sem onerar o município; sem gerar novos vínculos empregatícios nem regularizar vínculos antigos; sem atender a cada escola nas suas especificidades e, de forma nefasta, aprofundando ainda mais a precarização das condições de trabalho dos profissionais de Serviço Social (e certamente, também, de Psicologia).

Essa tendência nos municípios, que “burla” e “frustra” as expectativas geradas pela aprovação da Lei, tanto nos profissionais, quanto nos usuários da Educação e nas comunidades escolares, termina por desviar o profissional de Serviço Social das atividades de contato direto com a comunidade escolar, para exercer o papel da gestão de programas, projetos e de pessoas e, neste último caso, atuando como Assistente Social na extensão da Rede inteira de Educação Básica e, ainda, promovendo processos de capacitação e assessoria junto aos demais profissionais da Educação (Almeida; Férris, 2019). Assim, a expectativa de ampliação de vagas de trabalho e de melhoria das condições de trabalho profissional dos Assistentes Sociais na Educação Básica pode ter-se convertido, na verdade, em redução de vagas e em sobrecarga e sobreposição de trabalho. Do outro lado da moeda, o afastamento desses profissionais do âmbito escolar inviabiliza que exerçam várias das suas competências, habilidades e potencialidades diretamente sobre as demandas específicas e imediatas de cada escola, frustrando, também, as expectativas das comunidades escolares.

É preciso acrescentar que esse afastamento entre o profissional e a demanda específica que o requisita termina por lhe impor uma prática gerencialista, pautada em produtividades e metas estatísticas, que somente se expressam mediante formulários e relatórios digitais, em bancos de dados que emitem transformações quantitativas da realidade social, as quais nem sempre, ou quase nunca, especialmente na Política de Educação, se expressam como mudanças qualitativas/substanciais na vida e no cotidiano dos sujeitos envolvidos em cada unidade escolar que compõe a Rede Básica de Ensino Público.

A estratégia gerencialista surgiu no Reino Unido e decorre que:

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

Segundo Dardot e Laval (2016), o gerencialismo consiste em uma abordagem de gestão e organização que se inspira por várias esferas da sociedade contemporânea, incluindo a educação, a saúde, a administração pública e as empresas. Nesse sentido:

O gerencialismo tornou-se, assim, a “face aceitável do pensamento da nova direita sobre o Estado” (...). O aspecto “técnico” e “tático” da nova gestão pública permitiu ocultar o fato de que o essencial era introduzir as disciplinas e as categorias do setor privado, intensificar o controle político em todo o setor público, reduzir tanto quanto possível o orçamento, suprimir o maior número possível de agentes públicos, reduzir a autonomia profissional de algumas profissões (médicos, professores, psicólogos etc.) e enfraquecer os sindicatos do setor público – em resumo, fazer na prática a reestruturação neoliberal do Estado (Dardot; Laval, 2016, p. 284).

Ambos analisaram o gerencialismo como parte de um fenômeno mais amplo da racionalidade neoliberal, no qual os princípios do mercado e da eficiência são aplicados a áreas que antes não eram orientadas por lógicas mercantis.

Em um país de economia dependente, como o Brasil, os impactos neoliberais, na perspectiva de promover as expropriações dos direitos conquistados pelos trabalhadores, impuseram novos desafios que, para além da já largamente criticada privatização da Educação, numa perspectiva mercadológica, desde a década de 1990, especialmente a partir da propositura do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)<sup>5</sup>, requisitam à esfera pública estatal uma cultura gerencialista; a qual, em última análise, tem rebatimentos sobre o exercício profissional do Serviço Social, impondo-lhe a prerrogativa institucional, nas várias Políticas Sociais setoriais, inclusive na Educação, de atingir metas e alcançar indicadores, exigidos pelas instâncias governamentais para a concessão de recursos institucionais.

Como citado anteriormente, a Lei 13.935/2019 é uma legislação brasileira que trata sobre a presença obrigatória de Assistentes Sociais e Psicólogos nas Redes Públicas de Educação Básica, compondo equipes multiprofissionais. A promulgação dessa Lei – e sua proposição de que tais profissionais e respectivas equipes profissionais deveriam: desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, **com a participação da comunidade escolar e atuando na mediação das relações sociais e institucionais**; considerando tanto o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>6</sup> das Redes Públicas de Educação Básica, quanto cada Projeto Político Pedagógico **de seus estabelecimentos de ensino** – suscitou a expectativa de que a incorporação desses profissionais, diretamente nos **estabelecimentos de ensino**, pudesse comprometê-los e instrumentalizá-los com as condições necessárias à melhoria do bem-estar psicossocial dos estudantes e com a busca por um ambiente escolar mais saudável e favorável às condições sociais dos sujeitos que compõem as comunidades escolares.

A presença de Psicólogos e Assistentes Sociais nas escolas pode ser vista como uma medida preventiva para lidar com diversos problemas, tais como *bullying*, transtornos emocionais, dificuldades de aprendizagem, abandono e evasão escolar, entre tantos outros. Além disso, tal presença em cada unidade de ensino promoveria a necessária integração desses profissionais com os demais setores da escola, como professores, coordenadores, gestores, cuidadores, psicopedagogos e orientadores educacionais e com a comunidade escolar em geral, considerando, inclusive a população em seu entorno.

A inserção desses profissionais em cada unidade da rede de ensino poderia, então, garantir um trabalho conjunto, multiprofissional, que permitiria identificar, abordar e intervir, de maneira exequível, nas questões relacionadas ao bem-estar psicossocial dos estudantes e da comunidade escolar, considerando o Projeto Pedagógico específico da unidade, em conformidade com o parágrafo § 2º do artigo 1º da Lei, o qual define que: “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, grifos nossos).

A atuação do Assistente Social no cotidiano educacional pode, por exemplo, contribuir para a “efetivação da democratização da educação, ampliando o acesso da população à escola pública, a participação efetiva da comunidade escolar nas esferas de poder decisório da escola, bem como a parceria da escola com a família, a comunidade e a sociedade” (Martins, 2012, p. 225).

Enfim, cabe destacar que o Serviço Social é uma profissão que tem o objetivo de lidar com as expressões da questão social e promover o bem-estar dos usuários das Políticas Públicas e suas famílias e comunidades e, quando inserido na Política de Educação, desempenha um papel de extrema

5 Conjunto de diretrizes, estratégias e ações que tem como objetivo promover mudanças na estrutura, organização e funcionamento do setor público do país. O PDRE é uma ferramenta de planejamento e gestão, elaborada em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em colaboração com diversos atores, como especialistas em administração pública, sociedade civil e instituições internacionais comprometidas com a contrarreforma neoliberal.

6 O Projeto Político Pedagógico (PPP), ou Projeto Pedagógico, é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

importância, buscando a garantia do acesso igualitário e da permanência e a melhoria nas condições sociais que afetam cada processo educacional.

Contudo, contrariando as competências, habilidades, potencialidades e expectativas dos profissionais de Serviço Social e dos sujeitos que compõem as comunidades escolares, o que se tem observado é que, para atender às exigências da Lei 13.935/2019, as observações e os relatos, ainda não devidamente investigados e teoricamente sintetizados, expressam que muitos municípios, em especial os de pequeno e médio porte geográfico e populacional, têm criado uma única equipe multidisciplinar, com o intuito de responder a todas as demandas advindas da rede básica de educação, o que corresponde a um vasto número de escolas não só situadas nas zonas urbanas como em zonas rurais.

Assim, os termos da Lei, contrariamente às expectativas da ampliação dos espaços sócio ocupacionais de atuação do Assistente Social no campo educacional e de sua intervenção qualificada e competente para atender demandas próprias das escolas e das comunidades escolares, foram convertidos na oferta de apenas um profissional de Serviço Social, em uma única equipe multidisciplinar, à qual se atribuem todas as demandas apresentadas pela totalidade das escolas que compõem cada Rede Municipal de Ensino Básico.

Essa estratégia de compor uma única equipe multiprofissional para a totalidade da Rede Municipal de Ensino Básico compromete a viabilidade de cumprir, efetivamente, prerrogativas da própria Lei 13.935/2019, tais como a garantia da participação da comunidade escolar nas decisões da equipe; a mediação das relações sociais e institucionais dadas no âmbito diretamente escolar e a consideração das prerrogativas do Projeto Político Pedagógico de cada estabelecimentos de ensino; bem como dificulta, enormemente, o desempenho das atribuições e competências descritas no Código de Ética Profissional do Assistente Social; compromete as condições éticas e técnicas do trabalho profissional e precariza ainda mais as condições de trabalho dessa categoria.

Segundo nessa perspectiva, somente a partir da inserção dos profissionais de Serviço Social em cada unidade escolar, e não apenas na Rede de modo geral, e com função gerencialista, é que a Rede Básica de Educação teria a possibilidade de contar com a realização de diagnósticos sociais específicos, eficazes e coerentes, os quais apontariam possíveis alternativas à problemática social vivida por diversas crianças e adolescentes daquela instituição e de suas comunidades, possibilitando, assim, uma melhoria das condições para o melhor desenvolvimento da vida escolar (Almeida, 2011).

Segundo Amaro (2017), o profissional de Serviço Social pode desempenhar, nas instituições educacionais, diversas competências inerentes à sua profissão, tais como: analisar a situação social e econômica dos estudantes e de seus familiares; orientar a organização e o funcionamento de instituições que agreguem professores e pais dos estudantes; instruir no encaminhamento das famílias às instituições previdenciárias; executar triagem de estudantes que precisem de auxílio para material escolar, transporte, tratamento médico, dentário etc.; elaborar relatórios e prestar informações sobre suas atividades; realizar a articulação com os grupos da escola e outras organizações comunitárias; esclarecer e direcionar a família e a comunidade para que assumam seu papel de responsabilidade no processo educativo, entre diversas outras competências.

Como amplamente estudado e já reconhecido, o Serviço Social abrange diversas problemáticas no âmbito da Política de Educação, como inclusão e diversidade; prevenção ao abandono e evasão escolar; intervenção em situações de crise; parcerias interdisciplinares; elaboração de planos individualizados; mediação e resolução de conflitos; formação e capacitação; políticas inclusivas, etc.

Diante desse contexto, acreditamos que os termos da Lei 13.935/2019, em que pese o avanço da sua aprovação, precisariam ser revistos e discutidos a partir de novos debates, uma vez que, no formato atual, ela não vem garantindo a reversão da escassez de profissionais qualificados nos municípios nem da precariedade de vínculos e condições de trabalho e, ao não sinalizar tais garantias, termina por sobrecarregar os quadros já existentes, ocasionando o aprofundamento da precarização do trabalho

desses profissionais, e, por não contemplar a presença *in loco* de toda a equipe multidisciplinar, incluindo Assistentes Sociais e Psicólogos, nas próprias escolas, também sucateia as escolas.

Vale ressaltar que as instituições de ensino público são compostas por um quantitativo considerável de crianças e adolescentes, os quais possuem particularidades que requerem o amparo social e legal necessário em cada situação e, sendo um profissional de formação generalista, o Assistente Social tem competências e habilidades que o permitem identificar e responder ou encaminhar adequadamente as demandas específicas de cada educando e da comunidade escolar em geral, dando encaminhamento, por exemplo, a demandas por acessibilidade; por atendimento especializado; por integração e inclusão, além de outras demandas que estão cada vez mais presentes no dia-a-dia da comunidade escolar.

Ainda acerca da função desempenhada pelo Assistente Social nos estabelecimentos de ensino, Martins (1999) explica que o profissional deve buscar estratégias que possam assegurar:

O ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola; favorecer a relação família-escola-comunidade ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo; ampliar a visão social dos sujeitos envolvidos com a educação, decodificando as questões sociais; proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais [...], estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos (Martins, 1999, p. 60).

Diante do exposto, Lima (2021) explica que o profissional de Serviço Social ainda possui pouca representatividade na Política de Educação em termos quantitativos; o que também respalda a importância da realização dos debates que continuam sendo pauta do conjunto CFESS-CRESS-ENESSO<sup>7</sup> e a respectiva criação de documentos dessas entidades representativas, objetivando à plena viabilização e implementação do serviço social na Política de Educação de modo mais efetivo e, mais especificamente, nas próprias escolas, para atender e acompanhar o dia-a-dia da comunidade escolar e suas demandas.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Serviço Social tem competências, habilidades e potencialidades para desempenhar um papel fundamental na Política de Educação e, dispendo das mínimas condições adequadas ao seu trabalho, os Assistentes Sociais buscam promover a igualdade de acesso, a inclusão e o bem-estar dos usuários. Os profissionais de Serviço Social se empenham para enfrentar os desafios sociais que afetam a educação e contribuem para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e eficazes, desempenhando um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e, inclusive, na defesa pela garantia dos direitos de estudantes com deficiência, sejam elas de natureza física, sensorial, intelectual e/ou mental e no enfrentamento ao *bullying*.

Quando inseridos na área da Educação, os Assistentes Sociais atuam como facilitadores das relações e convivências entre a escola, os estudantes, suas famílias e a comunidade em geral, buscando compreender as necessidades escolares e sociais de cada estudante e adaptando estratégias e intervenções, conforme necessário, visto que cada estudante é único e enfrenta desafios específicos em seu processo de aprendizagem. Assim, esse profissional aspira ao desenvolvimento integral dos sujeitos da comunidade escolar e à construção de uma sociedade mais justa, na defesa pela garantia de que estudantes de diferentes origens e circunstâncias tenham oportunidades iguais de aprendizado e permanência, independentemente de suas características socioeconômicas, étnicas, culturais e/ou de saúde, etc.

<sup>7</sup> O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) é uma autarquia pública federal que tem a atribuição de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a Assistente Social no Brasil, em conjunto com os 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) que compõem o Conjunto CFESS-CRESS. Cada CRESS tem, dentre outras, as atribuições de organizar e manter o registro profissional dos Assistentes Sociais; fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão e zelar pela observância do Código de Ética Profissional. A Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), assim como os Centros Acadêmicos de Serviço Social (CASS), são organizações políticas estudantis que representam os estudantes da área de Serviço Social.

No entanto, a histórica escassez e precarização do trabalho do Assistente Social na Política de Educação é um problema que sempre afetou a qualidade dos serviços prestados e tem efeitos negativos nos estudantes, nas escolas, na comunidade escolar e na sociedade em geral. Tal precarização envolve condições inadequadas de trabalho; falta de recursos materiais e financeiros para o encaminhamento das demandas; falta ou fragilidade nas condições éticas e técnicas de seu exercício profissional; trabalho exaustivo, com carga horária excessiva; falta de reconhecimento profissional e adoecimento mental, entre outras, muitas dessas condições resultantes do quantitativo insuficiente ou inexistente de assistentes sociais nas unidades escolares.

Comemorada como uma conquista na reversão desse quadro de escassez de profissionais de Serviço Social na área da Educação e de redução da precarização das condições de trabalho daqueles que conseguiram se inserir na área educacional, na prática, a implementação da Lei 13.935/2019 vem se convertendo no avesso das expectativas da categoria e dos sujeitos que compõem as comunidades escolares, pois, conforme evidenciamos neste trabalho, a partir, especialmente de uma pesquisa bibliográfica que compõe a fase exploratória dos nossos estudos de mestrado, a redação dessa Lei não garante seus alegados propósitos de “[...] atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação [...]”; “melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” e, menos ainda, “[...] considerar o projeto político-pedagógico [...] dos seus estabelecimentos de ensino” (Art. 1º e seus parágrafos 1º e 2º).

Os autores pesquisados e os primeiros dados abordados na fase exploratória das nossas pesquisas revelam que, especialmente nos municípios de pequeno porte, a Lei 13.935/2019 – ao avesso das nossas expectativas profissionais – vem subsidiando a não-contratação de Assistentes Sociais e Psicólogos nas escolas e, muitas vezes, o deslocamento de profissionais da área escolar propriamente dita para a de gestão da Política Municipal de Educação, implicando, por um lado, no sucateamento das equipes multiprofissionais das próprias escolas e, por outro, na sobrecarga de trabalho do Assistente Social; no seu afastamento das atividades escolares, através das quais atendiam e encaminhavam demandas e requisições específicas das comunidades escolares; na imposição de posturas e práticas profissionais gerencialistas e, portanto, na precarização do trabalho profissional, incluindo as suas condições éticas e técnicas.

Tais constatações, acima brevemente sintetizadas, evidenciam a procedência, legitimidade e urgência dos estudos e debates a serem realizados pelas entidades representativas da formação e atuação profissional dos Assistentes Sociais brasileiros – ABEPSS<sup>8</sup>/CFESS-CRESS/ENESSO – e, também, pelas/os pesquisadoras/es em Serviço Social, sobre a recente aprovação da Lei 13.935/2019; sua execução e seus desdobramentos para a área da Educação e para o trabalho profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. O Trabalho do/a Assistente Social na Política de Educação em Tempos de Gerencialismo. Em: FERRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M.de Q. **Panorama da Inserção do/a Assistente Social na Política de Educação**, Salvador: EDUFBA, 2019.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Conselho Federal de Serviço Social GT de Educação**: Subsídio para o debate sobre serviço social na educação. Recuperado: 10 de outubro de 2021, de CFESS – Conselho Federal de Serviço Social: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas**: fundamentos, processos e desafios. Vozes, 2017.

8 A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade Acadêmico-Científica que coordena e articula o projeto de formação em Serviço Social no âmbito da Graduação e Pós-graduação. Dentre os seus princípios fundamentais está a defesa da Universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada.

- BRASIL. **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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,do%20par%C3%A1grafo%205%C2%BA%20do%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,do%20par%C3%A1grafo%205%C2%BA%20do%20art.) Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 21 ago. 2023.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação – uma inserção possível e necessária.** Brasília/DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília/DF, 2013.
- GIEHL, Pedro Roque. **Elaboração de projetos sociais.** 1ª Ed. Curitiba: Inter Saberes, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, Patrícia 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: 12 de agosto de 2023.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social na área da Educação.** In: Revista Serviço Social & Realidade. v. 8, n. 1. Franca, SP: UNESP, 1999.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2012; 2014.
- NETTO, José Paulo. **O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois.** In: Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIANA, Maria Cristina. **A Construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SILVA, Lucas Romário da. **Bullyng na Escola: a importância do profissional de Serviço Social no enfrentamento dessa problemática.** São Paulo: Congresso Nacional de Educação- CONEDU, 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_11\\_08\\_2014\\_10\\_38\\_26\\_idinscrito\\_483\\_97cc0af4a15239138de3a3af4dae67ad.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_10_38_26_idinscrito_483_97cc0af4a15239138de3a3af4dae67ad.pdf) Acesso em: 23 de agosto de 2023.

# A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES.

Vanessa de Abreu Carvalho Ferreira<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa refletir criticamente sobre a prática profissional de assistentes sociais na Política de Educação na atualidade, a partir da experiência profissional da autora no Colégio Pedro II (CPII), localizado na cidade do Rio de Janeiro-RJ. O artigo contribui para as discussões acerca da inserção de assistentes sociais na Política de Educação, bem como para as discussões sobre os processos de trabalho no Serviço Social. Compreende que a teoria social marxista é a mais apropriada para nortear essas reflexões e está baseada pelos documentos que norteiam o fazer profissional do Serviço Social no Brasil. Está dividido em três seções, além da introdução e considerações finais. Nelas são apresentadas a instituição Colégio Pedro II, as relações entre o Serviço Social e o direito à educação e as reflexões sobre o cotidiano profissional da autora na escola. Por fim, aponta desafios e possibilidades colocados nesse espaço socio-ocupacional na busca por uma atuação condizente com os pressupostos contidos no projeto ético-político profissional.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Prática Profissional, Política de Educação.

**ABSTRACT:** This article aims to critically reflect on the professional practice of social workers in Education Policy today, based on the author's professional experience at Colégio Pedro II (CPII), located in the city of Rio de Janeiro-RJ. The article contributes to discussions about the inclusion of social workers in Education policy, as well as to discussions about work processes in Social Work. It understands that the Marxist social theory is the most appropriate to guide these reflections and is based on the documents that guide the professional work of Social Work in Brazil. It is divided into three sections, in addition to the introduction and final considerations. They present the Colégio Pedro II institution, the relationship between Social Work and the right to education, and reflections on the author's daily work at school. Finally, it points out challenges and possibilities posed in this socio-occupational space in the search for a performance consistent with the assumptions contained in the professional ethical-political project.

**Keywords:** Social Work, Professional Practice, Education Policy.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa refletir sobre a prática profissional de assistentes sociais na Política de Educação na atualidade, a partir da experiência profissional da autora no Colégio Pedro II (CPII), localizado na cidade do Rio de Janeiro. O artigo contribui para as discussões acerca da inserção de assistentes sociais na Política de Educação, bem como para as discussões sobre os processos de trabalho no Serviço Social. Para tal empreendimento, toma-se como base uma concepção de fundamentos do Serviço Social que busca decifrar essa especialização do trabalho na sociedade capitalista, pois, conforme apontam Forti e Guerra (2011, p. 3) “[...] faz-se necessária uma teoria que nos permita perceber como os principais dilemas contemporâneos se traduzem nas peculiaridades do Serviço Social e se expressam nas requisições e competências socioprofissionais e na cultura profissional”:-

As motivações que nos fizeram refletir sobre o exercício profissional de assistentes sociais na Política de Educação, diz respeito à nossa experiência profissional na área, buscando traçar elos entre as dimensões que comportam a singularidade, particularidade e universalidade desse fazer profissional. Além disso, consideramos de suma importância o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (Brasil, 2012, p. 24), conforme versa o Código de Ética Profissional, nos seus princípios fundamentais.

Conforme apontou Yolanda Guerra em conferência<sup>2</sup> proferida no dia do Assistente Social na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2023, a Pandemia de Covid-19 aprofundou

<sup>1</sup> UFRJ, Doutoranda em Serviço Social, vanessaabreu@hotmail.com

<sup>2</sup> Mesa magna ‘30 anos da Lei 8.662: pela defesa da ética e da qualidade dos serviços prestados à população’

Facilitadoras: Dácia Teles e Yolanda Guerra Mediadora: Ana Paula Cardoso. Ementa: 1- Resgate histórico 30 anos do Código de Ética Profissional e da Lei de Regulamentação da Profissão. 2- Princípios fundamentais do Código de Ética Profissional

as desigualdades sociais. Ela destacou que a convergência da crise estrutural do capital com a crise sanitária e a crise política gerou um contexto inédito e que precisa ser compreendido à luz daquilo que é base e constitui a nossa sociedade.

Desse modo, é necessário considerar os impactos desse contexto na prática profissional de assistentes sociais atuantes na Política da Educação, pressupondo que do ponto de vista político, principalmente no período do desgoverno Bolsonaro (2019/2022), privilegiou-se a economia ao invés da vida das pessoas, promovendo uma devastação das políticas sociais, dentre elas, a de Educação, e uma total desvalorização dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse contexto, em tempos de financeirização do capital e mercantilização de todas as dimensões da vida social (Iamamoto, 2019), em que medida as demandas colocadas nos locais de trabalho desses profissionais têm sido adequadas aos regulamentos que regem essa profissão? Quais os impactos à Política de Educação, quando esta vem sendo redirecionada em outra perspectiva, a qual entra em contradição com o projeto profissional? Essas demandas vão expressar a forma como o Estado vem tratando as expressões da questão social, com políticas focalizadas, fragmentadas e que moralizam essas expressões.

Assim, será feita uma breve apresentação do *locus* onde tem sido possível realizar as reflexões aqui propostas. Em seguida, será apresentada breve reflexão sobre Serviço Social e o direito à educação, bem como uma apresentação sobre a implementação do Serviço Social na instituição CP II, a partir da criação dos Setores de Assistência Estudantil. Por fim, serão apresentadas algumas reflexões sobre a articulação entre teoria e prática, apresentando desafios aos quais é necessária atenção para que seja possível uma atuação condizente com o que é preconizado nos instrumentos que balizam o fazer profissional de assistentes sociais na educação.

## O COLÉGIO PEDRO II - BREVE HISTÓRICO

O Colégio Pedro II, foi fundado em 2 de dezembro de 1837 é considerada uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Por ser uma instituição centenária, suas ações foram se transformando ao longo de sua história. Localizado na cidade do Rio de Janeiro-RJ, o Colégio Pedro II é bastante conhecido por ter sido e ainda ser responsável pela formação de alunos que se destacaram, e destacam, nas mais variadas carreiras profissionais. Conforme expresso no site<sup>3</sup> da instituição: “[...] seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros.”

Nos seus 186 anos, o Colégio tem passado por períodos de expansão e modernização, mas sempre prezando por suas tradicionais características no que tange à qualidade do ensino, mantendo-se no cenário de referência entre as instituições de educação no Brasil. Atualmente, o Colégio está equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>4</sup> de todo o país.

Sua estrutura física está composta por 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias. Além disso, há o Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. Na cidade do Rio de Janeiro, o colégio está distribuído nos seguintes bairros: Centro, Engenho Novo (2 *campi*), Humaitá (2 *campi*), Realengo (2 *campi*), São Cristóvão (3 *campi*) e Tijuca (2 *campi*).

Segundo informações do site institucional, em 2021, o Colégio possuía 13.639<sup>5</sup> estudantes distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular e o Integrado, e sua materialização no exercício profissional das Assistentes Sociais. 3- O compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população na contemporaneidade.

3 [http://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html) acesso em 26/08/2023.

4 Essa equiparação se deu a partir da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012.

5 <https://public.tableau.com/app/profile/se.o.de.planejamento.e.pesquisa.institucional/viz/AtualizacaoCPIIemNmeros2021/Painel1?publish=yes> acesso em 26/08/2023.

a Educação de Jovens e Adultos, além dos cursos de graduação e pós-graduação. O ingresso dos estudantes até o 5º ano do Ensino Fundamental se dá através de sorteios públicos de vagas. A partir do 6º ano, o ingresso se dá através de processos seletivos.

Desse modo, é possível observar que é uma escola com amplo espectro de atuação, se comparada a outras escolas no país. Cabe salientar que, por ser uma referência no ensino, o CPII é um colégio “famoso”, onde muitas famílias, de diversas camadas sociais, querem que seus filhos estudem. Desde que comecei a trabalhar nesse local, é curioso observar as falas das pessoas em relação ao colégio, perguntando como fazer para estudar nele, sobre como é um colégio bom, sobre como deve ser “um sonho” ser sorteado ou passar na prova para estudar no CPII.

Aos estudantes e profissionais desse colégio percebe-se que é atribuído um *status* diferente. Isso pode ser explicado, em função das mais variadas premiações que seus servidores e estudantes recebem por trabalhos relevantes ao longo de sua história. Recentemente, no dia 12 de julho de 2023, o CPII recebeu, do presidente da república, a Medalha Nacional do Mérito Científico<sup>6</sup>, que é a maior honraria para instituições e personalidades que contribuíram para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil. Esse é apenas um dos exemplos sobre o que pode explicar esse *status* que é socialmente atribuído ao Colégio. Também é necessário salientar que o corpo discente do CPII é composto, majoritariamente, por pessoas brancas, de classe média a classe média alta<sup>7</sup>, o que vem sendo observado por alguns setores da instituição, que lutam pela ampliação do acesso de pessoas de camadas populares ao ensino de qualidade ofertado pela instituição. Como é o caso do Setor de Assistência Estudantil.

A seguir, a fim de complementar a compreensão sobre a inserção profissional da autora, apresenta-se uma breve reflexão sobre o Serviço Social e o direito à educação, bem como um panorama do Serviço Social na instituição, a partir da criação dos Setores de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II.

## SERVIÇO SOCIAL E DIREITO À EDUCAÇÃO

O debate sobre os direitos de cidadania, dentre eles o direito à educação, é considerado à luz da compreensão de que a sociedade do capital é forjada na desigualdade e nesse sentido, os direitos ditos “universais” chegam de forma desigual para os “cidadãos”. (Trindade, 2010). Assim, pensar em termos de ampliação de direitos é reconhecer a contradição colocada entre o direito, que sustenta a sociedade burguesa e garante seu modo desigual de ser, e a formalidade dele.

Nesse sentido, a Política de Educação só foi reconhecida como tal, a partir da Constituição Federal de 1988, sendo de responsabilidade do Estado. Porém, com a chegada do ideário neoliberal, vem sofrendo consequentes ataques e retrocessos. Assim, esse ideário é responsável por reorientar a concepção dessa política numa lógica do mercado. A partir desse ideário, vimos a busca por uma formação cada vez mais técnica, funcional para esse momento histórico, ao invés de uma formação crítica e comprometida com um ideário emancipador humano.

Assim, compreendendo as escolas como instâncias tradicionais burguesas que cumprem função social nas dinâmicas de reprodução do ser social, estando intimamente ligadas ao sistema capitalista de produção, é possível afirmar que nelas estão expressas todas as dinâmicas e contradições particulares da vida em sociedade. As relações ali estabelecidas expressam, necessariamente, questões de gênero, raça, etnia, culturais, econômicas, políticas entre outras.

6 [https://cp2.g12.br/noticias\\_destaque/12672-cpii-ser-%C3%A1-homenageado-com-a-medalha-nacional-do-m%C3%A9rito-cient%C3%ADfico.html](https://cp2.g12.br/noticias_destaque/12672-cpii-ser-%C3%A1-homenageado-com-a-medalha-nacional-do-m%C3%A9rito-cient%C3%ADfico.html) Acesso em 26/08/2023.

7 Informação apreendida através de tabela publicada no site institucional no link <https://public.tableau.com/app/profile/se.o.de.planejamento.e.pesquisa.institucional/viz/AtualizacaoCPIIemNmeros2021/Painel1?publish=yes> acessado em 26/08/2023.

Desse modo, é nos desdobramentos dessas relações que vai se dar a atuação profissional das assistentes sociais na Política de Educação, e nas escolas.

Considerando o tempo de existência da profissão e do Serviço Social no Brasil, que remonta à década de 1920/1930, a inserção recente de assistentes sociais nas escolas sugere que seja um campo novo de atuação, no entanto, assistentes sociais sempre foram acionadas a intervir sobre situações que perpassam o cotidiano escolar. Porém, é somente a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que a noção de educação é ampliada e entendida enquanto um direito social de todo cidadão brasileiro.

Em finais da década de 1960, conforme Netto (2008), que a profissão caminhou para uma crítica do Serviço Social “tradicional”, que era orientado por àquilo que Iamamoto (2013) chamou de arranjo teórico doutrinário. A partir de questionamentos, que dizem respeito à realidade da América Latina, na recusa aos conhecimentos importados, a profissão gestou um Movimento de recusa a essa importação, buscando a elaboração de conhecimentos próprios que fossem capazes de responder às particularidades da questão social em nossa realidade. (Netto, 2008).

O mesmo autor, nomeia esse Movimento como sendo a Reconceitualização do Serviço Social na América Latina. Que, em nossa realidade, pelo contexto de ditadura militar, fora impossível de caminhar, mas possibilitou um Processo de Renovação ao Serviço Social Brasileiro, expressando-se em três vertentes/perspectivas/direções a perspectiva “modernizadora”, a perspectiva de “atualização do conservadorismo” e a perspectiva de “intenção de ruptura”. Cada uma delas se sobressai em conjunturas distintas da conformação da sociedade brasileira, sendo a “intenção de ruptura”, a que aparecia como hegemônica em meados dos anos 1980, principalmente no contexto de redemocratização que vivia o Brasil.

A partir da hegemonia da direção social na intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional” esta profissão passa a orientar sua atuação, alinhada com o que acontecia na sociedade brasileira, aliada aos movimentos sociais na luta pela redemocratização do país e pela promulgação da Constituição Federal. Esse movimento profissional culminou na construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, que se expressa no Código de Ética do/a Assistente Social, em 1993; a Lei 8662/1993 de Regulamentação da Profissão; e com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996). Nesses instrumentos estão expressos os direitos, os deveres e o compromisso ético-político desses profissionais.

Conforme está previsto no artigo 6º da Constituição Federal do Brasil, de 1988, a educação é um direito social, bem como os direitos à saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência, assistência, por exemplo. A partir desse conceito foi se desdobrando os artifícios legais necessários para que fosse possível a implementação da educação enquanto um direito social.

No entanto, com o avanço e implementação do projeto neoliberal no Brasil, em 1996, como observa Monteiro (2021, p. 59):

Seguindo a lógica do mercado é sancionada a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB dispondo em sua redação, por exemplo, o destino de repasse público às escolas privadas. (Brasil, 1996). Assim, a Nova LDB acaba por concretizar um projeto classista que fortalece os interesses do capital em sintonia com as necessidades do mercado para a formação da mão de obra, estabelecendo uma forte ligação entre Estado e iniciativa privada.

Como observa Monteiro (2021), a partir das propostas da LDB o governo passou a implementar diversas ações na intenção de diminuir as desigualdades educacionais e redução dos elevados níveis de alfabetização, com foco voltado para o mercado, apresentando um Plano Nacional de Educação em 1998, que culminaria em diversas ações por parte de todas as instâncias (municípios, estados e governo federal) na busca por esses objetivos. Dentre essas ações conjuntas articuladas com outras políticas sociais, como as políticas de Saúde e Assistência Social, surgem as primeiras ações voltadas à assistência estudantil.

Nesse sentido, a partir desse movimento, vão se desdobrando diversas contribuições de assistentes sociais na Política de Educação, principalmente na perspectiva de diminuição da evasão escolar, mas também na composição de equipes multidisciplinares e de difusão de seus conhecimentos no planejamento e execução de projetos e políticas na área.

O Decreto nº 7234 de 2010, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>8</sup>. Ele dispõe, em seu primeiro artigo, quais as suas finalidades:

“ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Também pretende democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, bem como minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. Também pretende reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”.

A partir do que vem estabelecido nesse decreto, executado no âmbito federal pelo Ministério da Educação, apresentam-se demandas às quais os conhecimentos de assistentes sociais mostram-se necessários. Daí surgem concursos para montagem de equipes com a finalidade de implementar o Programa de Assistência Estudantil nas instituições federais de ensino, o que abre também, caminhos para as lutas acerca das positivas contribuições desses profissionais nas escolas de um modo geral. É então, nesse contexto, que as instituições federais de educação como o Colégio Pedro II, passam a receber assistentes sociais para atuarem diretamente com as demandas desse Programa.

Note-se que o lapso temporal entre o surgimento do Plano Nacional de Educação (1998) e o Programa de Assistência Estudantil (2010), profissionais de Serviço Social já estavam atuando nas demandas colocadas nos cotidianos escolares e vinham acumulando experiências e reflexões acerca dessa atuação. O que, mais uma vez, reforça que esse não é um campo de atuação novo para essas profissionais.

Ressalta-se ainda que há uma luta recente pela efetivação do que está estabelecido na Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Ela expressa que toda a rede pública de educação básica no Brasil deve contar com a presença de psicólogas/os, e assistentes sociais em suas equipes multiprofissionais. Quase quatro anos depois, ainda não se avançou muito nessa implementação no país, principalmente por questões de ordem orçamentária, onde a discussão gira em torno sobre quem deve arcar com o custo desses profissionais nas escolas.

### **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CPII**

Em 2015, foi criada uma minuta da Política de Assistência Estudantil pela Comissão de Elaboração da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II<sup>9</sup>. Essa comissão era composta por servidores técnico-administrativos, docentes, discentes e responsáveis dos estudantes. Ela afirma em seu artigo 1º ter por finalidade:

(...) assegurar os direitos sociais de seus estudantes, possibilitando-lhes igualdade de condições para a permanência e a conclusão do ensino, considerando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com Decreto nº 7.234/2010, com o Projeto Político Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do CPII.

Porém, somente em 2018 que essa Política foi aprovada por resolução da reitoria<sup>10</sup>. Em meio a isso, já começavam a ser implementadas ações de assistência aos estudantes pelas equipes do colégio. Desde 2016 que vêm sendo publicados editais dessas ações, dentre elas, ações para aquisição de materiais escolares, livros, uniformes, óculos e lentes, auxílios permanência, auxílios emergenciais, auxílios para aquisição de tecnologias assistivas, dentre outros. Essas eram algumas das demandas colocadas pela comunidade escolar na intenção de aplicação dos recursos em favor dos estudantes, compreendendo as necessidades básicas para permanência deles com mais qualidade.

8 Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)

9 Disponível em [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/assist\\_estudantil/Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil\\_09.08.18.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/assist_estudantil/Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil_09.08.18.pdf) acesso em 27/08/2023.

10 Resolução disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20121,%20DE%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202018.pdf> acesso em 31/08/2023.

Em 2019, através da Portaria nº 1468/2019, foi criada a Central de Assistência ao Educando. Seu objetivo era “[...] normatizar ações técnicas e administrativas relacionadas à Assistência Estudantil do Colégio Pedro II.”

Seguindo a história da implantação da Assistência Estudantil nesse colégio, em 2020, através da Portaria nº 329/2020, criou-se os Setores de Assistência Estudantil dos *campi*. A partir dele foram estabelecidos e reconhecidos normas para atuação das equipes de Assistência Estudantil no CPPII, considerando-se como uma equipe multidisciplinar, da qual podem fazer parte, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes administrativos e, sempre que necessário, admitidas outras profissões na composição dessas equipes.

Atualmente, a distribuição profissional das equipes nos 15 *campi* está composta por 13 assistentes sociais, 9 assistentes em administração, 2 psicólogos, 1 técnica em assuntos educacionais, 1 bibliotecária e 1 estagiária em Serviço Social.

## COTIDIANO PROFISSIONAL NA ESCOLA: REFLEXÕES

Vinda de outra instituição de natureza muito particular e diferente do Colégio Pedro II, ingresso neste colégio em fevereiro de 2021. Naquele momento, o Brasil e o mundo viviam o auge da Pandemia de Covid-19, um dos momentos mais tristes que a atual geração pôde experimentar.

Sozinha em casa cuidando de 3 crianças (9, 3 e 2 anos), o marido saía para trabalhar fora todos os dias, pois seu trabalho era considerado “essencial”, estava diante da tarefa de apreender as novas demandas do novo local de trabalho através do que era possível num trabalho remoto para uma mulher-mãe em período de amamentação. Considera-se importante apresentar tais colocações, pois as mulheres-mães vivenciaram esse momento de uma forma muito particular. As sobrecargas sobre elas, que já eram grandes, ficaram imensas, muitas vezes, insustentáveis.

Iniciei a tarefa buscando conhecer a estrutura organizacional da instituição empreendendo o início de uma análise institucional, buscando informações no site da instituição e anotando dúvidas para perguntas nas reuniões remotas que iriam se seguir dali em diante. Muitas siglas, muitos setores, muitos atores, e a impossibilidade de conhecer fisicamente os novos colegas colocava uma barreira a mais: a de apreensão da realidade institucional através da sociabilidade que se estabelece pelas relações no espaço físico de trabalho. Isso só foi possível mais de um ano depois, já em 2022, quando com um maior controle sobre a Pandemia, o trabalho voltou a ser presencial, e a escola pôde voltar a abrir suas portas e receber seus estudantes e trabalhadores.

Naquele contexto, os estudantes (crianças de 6 a 11 anos) participavam de aulas remotas, as famílias eram atendidas através de reuniões remotas e os desdobramentos de todos os atendimentos se davam através de trocas de e-mails. Deu-se uma completa informatização forçada das atividades escolares e dos atendimentos. Profissionais e estudantes estudavam e trabalhavam através dos seus dispositivos móveis, tablets, computadores, todos necessariamente conectados à rede de internet. Assim, quando não se tinha acesso à internet, não era possível trabalhar nem estudar. Saliente-se que essa foi a realidade de muitos profissionais e estudantes, que diante de suas condições de vida não tinham acesso, ou tinham um acesso restrito, deixando uma lacuna real nos processos de trabalho-ensino-aprendizagem. Além disso, cabe salientar que profissionais da educação federal não receberam verbas para a compra de computadores ou para arcar qualquer tipo de despesa com trabalho remoto, como despesas com luz, internet, ou compra de computadores.

Nesse complexo contexto, foi possível participar de reuniões remotas entre as equipes e direções, entre as equipes de assistência estudantil, com familiares, anamneses com setores e familiares de estudantes, reuniões de planejamento de ações das mais variadas. Também tentou-se realizar mapeamento de rede socioassistencial no entorno da escola e aos locais de moradias de alguns

estudantes e foram realizadas orientações sobre serviços socioassistenciais, psicológicos e jurídicos. Um rico momento do qual foi possível participar, foi a articulação de um grupo de trabalho onde os participantes se encontravam (remotamente) uma vez por semana para estudar, refletir e desenvolver materiais escritos e gravados a respeito de temas do cotidiano escolar (racismo, *bullying*, questões de gênero, por exemplo). Esses momentos deixaram marcadas a importância de podermos dedicar horas de trabalho aos estudos, permitindo que façamos uma leitura das complexas relações envolvidas a partir de questões individualizadas, ou seja, permitindo atentar ao que há de universalizante nelas e ampliando as possibilidades de atuação.

Tentando responder a alguns dos questionamentos anunciados no início deste artigo, observou-se de forma preliminar, que as principais demandas colocadas para o Serviço Social estavam vinculadas às situações de estudantes de famílias pobres e de regiões “periféricas”. A principal preocupação por parte dos professores e profissionais de setores pedagógicos era de não poderem reter/reprovar estudantes, mesmo que não soubessem o conteúdo, considerando que muitos estudantes não estavam tendo a chance de aproveitar a escola como era antes.

Uma das primeiras reuniões de conselhos de classe que foi possível participar no contexto remoto, foi bastante interessante. Professoras e professores falavam dos casos individuais dos estudantes e expunham de forma muito desrespeitosa suas opiniões acerca do que “assistiam” do outro lado da tela, dando aulas remotas para crianças. Falavam das situações de conflitos, da forma como as pessoas que estavam com as crianças acompanhavam a interação delas nas aulas, reclamavam da interferência de alguns responsáveis na hora das aulas (fazendo pelos seus filhos/netos os exercícios propostos) etc. E muito julgamentos morais, deixando muito aparente as concepções que tinham sobre o papel da escola/educação, dos estudantes e suas famílias. Concepções conservadoras e que são contrárias à concepção da educação/escola como espaço rico, de trocas que devem potencializar um raciocínio crítico e emancipador dos sujeitos.

Desse modo, muitas são as possibilidades de atuação de assistentes sociais no contexto escola/educação. Conforme explícito acima, para além das situações corriqueiras às quais esses profissionais são compelidos a atuar nos diferentes espaços ocupacionais (situações que envolvem questões socioeconômicas, de conflitos familiares, violências, por exemplo), esse campo de atuação pode ser um rico espaço de trocas e contribuir para uma visão de escola/educação emancipadora.

Assim, ter clareza da diferença entre competências profissionais e atribuições profissionais é fator determinante para o alcance dos objetivos pretendidos numa atuação profissional de qualidade. Conforme a lei que regulamenta esta profissão, as competências são ações profissionais que podem ser executadas por assistentes sociais, mas não são atividades exclusivas desses profissionais. As atribuições, ao contrário, são as funções privativas de assistentes sociais, ou seja, aquelas que somente esses profissionais estão capacitados para exercer.

Iamamoto (2012, p. 37) esclarece essa diferença afirmando que são:

“[...] as atribuições referentes às funções privativas do assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas, enquanto as competências expressam capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais.”

Exercitar essa diferenciação permitirá que assistentes sociais possam estabelecer limites e realizar “filtragens” em relação às demandas institucionais às quais são convocadas a intervir, que muitas vezes não dizem respeito à atuação do Serviço Social e acabam por sobrecarregá-las de funções e atividades, fazendo com que as reais demandas do serviço, com os quais seria possível e necessário contribuir, fiquem para outro momento. Ou seja, não poderemos impedir que qualquer demanda inadequada chegue até nós, mas ter clareza daquilo que não é competência nem atribuição nossa é uma das formas de impedir a recorrência delas.

Além disso, uma certa postura investigativa, que permita reconhecer inquietações cotidianas, pode favorecer a busca por repostas às demandas profissionais. Desse modo, a escola também pode ser um rico espaço para pesquisas. O exercício proposto nesse artigo, de refletir a prática profissional através da inserção profissional nesse espaço, só é possível a partir do esforço de associar as relações e posturas profissionais à luz das discussões teóricas sobre tais espaços socio-ocupacionais. Dessa forma, a teoria é mais que um apêndice à prática. Ela é necessária para a compreensão das questões que se apresentam no cotidiano de trabalho.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que os pressupostos ético-políticos que norteiam o fazer profissional, isto é, o Código de Ética Profissional (Resolução CFESS nº 273/1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/1993) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) precisam estar realmente em consonância com essa prática profissional. E, tratando-se da atuação de assistentes sociais na Política de Educação, ainda é necessária a apreensão do que está colocado na orientação do Conselho Federal de Serviço Social nos *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (2013).

Através de uma concepção de fundamentos que orienta esse artigo, o Serviço Social impõe uma necessária discussão da relação teoria/prática, pois a partir da compreensão dessa relação se desenvolvem diferentes possibilidades de atuação profissional. Além disso, é recorrente no ambiente profissional a ideia de que na prática a teoria é outra, cabendo também pensar sobre o que motiva essa afirmação.

Essa natureza interventiva da profissão exige que o profissional faça mediações que permitam uma compreensão das complexas situações que chegam a ele como demandas. Além disso, existe uma relação entre a teoria e a prática, no sentido de que toda ação prática é orientada por um conjunto de ideias preconcebidas pelo sujeito que age. Nesse sentido, num contexto atual de massificação do ensino reflete-se aqui também uma preocupação com a formação profissional desarticulada dos pressupostos éticos e políticos que devem nortear a profissão.

No cotidiano de trabalho presencial nessa escola, tem sido possível participar de reuniões de equipe, de conhecer realidades individuais e familiares mais de perto. No decorrer desses momentos de trocas, através de atendimentos sociais, entrevistas sociais, acompanhando anamneses ou nos momentos das reuniões (de equipe, entre equipes e dos conselhos de classe) tem sido possível realizar reflexões importantes sobre o papel das assistentes sociais na educação.

Percebe-se que ainda prenomina, institucionalmente, a visão assistencialista através da implementação da política por meio de auxílios financeiros. Planejar os editais e executar todas as etapas para acesso dos estudantes aos auxílios financeiros requer bastante empenho de toda a equipe e se torna complexo num contexto de tantas outras demandas que surgem no ambiente escolar. As equipes têm tentado, na escola, diminuir a força da ideia de que existem os “alunos da assistência”. Reforçamos, sempre que possível, que os “alunos da assistência” são todos os estudantes do colégio, pois considera-se a educação um direito social de todos. A política da educação, como tem se evidenciado com as demais políticas, tem sido atacada e cada vez mais focalizada, indo na contramão do que preconiza a nossa Constituição.

A entrada, permanência e a qualidade de permanência dos estudantes precisam ser garantidas, e os auxílios estudantis deveriam poder contemplar qualquer estudante do colégio, independente de situações de renda. Infelizmente, o orçamento tem sido cada vez menor, tornando necessário realizar classificações que ainda deixam de fora estudantes que precisam do auxílio para se manter na escola.

Os momentos das análises socioeconômicas permitem uma aproximação com as famílias que estão mais vulneráveis e a realização de estudos e encaminhamentos. Identifica-se também a necessidade de realizar trabalhos em articulação com anseios e necessidades das famílias, aproximando-as novamente da instituição, pois nos últimos anos, no contexto pandêmico e político recente, as famílias foram retiradas das escolas e a educação colocada num lugar desqualificado e como espaço inseguro. Vide os recentes acontecimentos violentos que aconteceram em escolas no Brasil à fora. Profissionais

das escolas e as famílias dos estudantes precisam reconstruir uma relação de parceria, numa tentativa de fortalecer a Política de Educação e de reconstrução da escola como um ambiente seguro para toda a comunidade escolar. Conforme explícito nos “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação” (2013, p. 38):

“o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional.”

Para além disso, poder participar de reuniões de planejamento com demais equipes institucionais (equipes pedagógicas) internas e externas, torna possível conhecer as práticas e as concepções que estão em disputa nesses espaços, sendo lugar de diálogo e construção do tipo de escola/educação que acreditamos.

Planejar e executar atividades voltadas ao debate sobre temáticas relevantes no cotidiano escolar realizando trocas de saberes entre os diversos profissionais da escola, familiares e estudantes enriquece nossa compreensão sobre elas e colabora para uma intervenção preventiva e alinhada à dimensão socioeducativa dessa profissão. Nesse sentido, pode-se colaborar propondo esses temas: violências, questões raciais, questões de gênero, *bullying*, saúde mental, etc.

A participação nos conselhos de classe, considera-se um espaço riquíssimo de atuação. Neles estão em disputa as visões de escola, de famílias e de estudante. É local onde pode-se colaborar para reflexão coletiva de toda equipe pedagógica sobre essas concepções e preconceitos que de forma, muitas vezes naturalizadas, esses profissionais apresentam. Além disso, por sermos poucos em relação a quantidade de turmas, o que torna inviável conhecer todos os estudantes, nesses espaços é possível identificar casos que necessitam da não atuação, através, inclusive de articulação com órgãos garantidores de direitos.

Por fim, fica claro que a presença de assistentes sociais qualificados e comprometidos com esse fazer profissional, atuantes na Política da Educação, se coloca como uma estratégia importante na garantia desse direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente escolar, as demandas reconhecidas pelos demais profissionais como demandas para o Serviço Social, têm sido àquelas ligadas aos auxílios estudantis financeiros, principalmente. Temos feito o esforço de atuar em outras frentes e em diálogo com esses profissionais para que sejam capazes de compreender outras possibilidades de alcance da nossa atuação. Reconhecemos que os auxílios estudantis são importante estratégia, no entanto, como vem podendo ser implementada, de forma fragmentada e focalizada em determinados segmentos, temos uma política extremamente fragilizada. Ela, por si só, não garante a permanência das/os estudantes de fato. Dialogamos com as famílias das/os estudantes sobre a importância de compreender essa Política como um direito social amplo, universal, e como tal, entender que não deveria se tratar de alcançar aos mais pobres dentre os pobres.

A presença de assistentes sociais na escola favorece, como se defende nesse artigo em diversas dimensões que permeiam o cotidiano escolar. A atuação nessa Política precisa ser norteadada pelo que está expresso no nosso Projeto profissional, que pressupõe uma concepção de educação emancipadora. Nesse sentido, é necessário que essa atuação seja capaz de colaborar na formação de uma consciência crítica dos diversos atores institucionais, reconhecendo e respeitando a diversidade humana expressa nesses espaços, os direitos aos quais seus usuários fazem *jus*, bem como trabalhando em favor dos direitos de expressão e contra qualquer tipo de discriminação.

Conforme Forti e Guerra (2011):

[...] a complexidade da realidade exige profissionais do Serviço Social que não pretendam apenas responder de modo tradicional e imediatista às demandas que lhes são dirigidas, mas que entendam que respostas profissionais pressupõem compreensão dos significados sociais de tais demandas e intervenções que lhes possam atribuir outros.” (p. 3-4)

Para além disso, considerando que são os mais variados projetos de educação que estão em disputa constantemente, é necessário combater os ideários de educação sem compromisso ético com a educação, como alguns movimentos que vêm crescendo e vão contra às legislações vigentes, desejando reformular o que já está expresso na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Outro desafio latente é a busca pela garantia da inserção efetiva de assistentes sociais e psicólogos/os em todas as escolas. Nesse sentido, é necessário fortalecer a luta pela efetivação da Lei nº 13.935/2019, que versa justamente sobre essa urgente demanda. Principalmente após o contexto vivenciado na Pandemia, são muitas as demandas requeridas em termos de saúde mental nos espaços educacionais, o que seria uma das urgências que justificam o necessário cumprimento à lei.

Devemos aproveitar esses espaços de atuação como forma de trazer reflexões críticas à comunidade escolar num contexto de exacerbação do individualismo, crescente moralização das questões, de aprofundamento das desigualdades sociais reflexo da convergência da crise estrutural do capital com a crise sanitária e política que vivemos. Sempre tendo como norte a concepção de escola/educação e de profissão que defendemos enquanto categoria profissional.

Para tanto, é necessário realizar o esforço de nos apropriarmos de todo arcabouço teórico-metodológico e refletir criticamente esses espaços ocupacionais. Desse modo, atentar para a íntima relação entre teoria e prática, e que somente considerando essa como uma relação de unidade, nos torna possível apreender o todo e complexo movimento do real na sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>. Acesso em ago. 2023.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª ed. Ver. E atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf) Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/assist\\_estudantil/DECRETO%207234.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/assist_estudantil/DECRETO%207234.pdf) Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm) Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em ago. 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: DF, 2013(reimpressão). Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf) Acesso em ago. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Resolução nº 121 de 9 de agosto de 2018. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II. <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20121.%20DE%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202018.pdf> Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_ Portaria nº 1468/2019. Cria a Central de Assistência ao Educando. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Maio/PORT%201468-ASSISTeNCIA%20ESTUDANTIL.pdf> Acesso em ago. 2023.

\_\_\_\_\_ Portaria nº 329/2020 - cria o Setor de Assistência Estudantil dos campi do CPEI. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/32985\\_Educacao\\_Basica\\_Cartilha\\_A5\\_WEB-1.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf) Acesso em ago. 2023.

FIGUEIREDO, Kênia A. & MACIEL, Fabrícia C. de C. Serviço Social na Educação Básica: um percurso de lutas, diálogos, contradições e conquistas. In Diálogos do Cotidiano – Assistente social. Reflexões sobre o cotidiano profissional. CADERNO 4 CFESS, Brasília (DF), 2023, p.75-100. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf> Acesso em ago. 2023.

FORTI, Valeria e GUERRA, Yolanda. Na prática a teoria é outra? In: Serviço Social: temas, textos e contextos: coletânea nova de Serviço Social – 2. Ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 3-22.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda (ORG). Serviço Social na História. São Paulo: Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_ Renovação e Conservadorismo no Serviço Social (Ensaio Crítico). 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_ Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e trabalho do (a) assistente social na atualidade. CFESS. *Atribuições privativas do/a assistente social em questão*. 1ª Ed Ampliada. Brasília, 2012.

MORAES, Andre Monteiro. A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais na rede básica de ensino de Campina Grande - PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2021.

NETTO, José Paulo. Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, José Damião de Lima. Os Direitos Humanos na Perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 2011, p. 17-82.

# ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) EM CENA: Os Desafios Contemporâneos no Combate às Formas de Violência Sexual.

Bárbara Aguiar Cortez<sup>1</sup>  
Bianca de Almeida Corrêa<sup>2</sup>  
Isabela da Silva Rodrigues<sup>3</sup>  
Vinícios Pereira Pessoa<sup>4</sup>  
Ana Paula de Souza Baganha<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é um relato de experiência de uma ação extensionista realizada em conjunto com o curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins e a rede pública de educação básica do município de Palmas - Tocantins. A experiência buscou debater no ambiente escolar a violência sexual contra crianças e adolescentes com o intuito de informar e conscientizar o público alvo em situação de vulnerabilidade social, visando a defesa, a promoção e o controle da efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Obteve-se de resultados, avaliações do público alvo para construção de indicadores qualitativos acerca da abordagem sobre violência sexual e acesso aos canais e a rede de proteção. Vale ressaltar a utilização do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) e produções do Serviço Social para subsidiar a explanação na perspectiva dos direitos da infância e juventude na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Infância e juventude. Violência Sexual. Extensão.

**Abstract:** The present work is an experience report of an extension action carried out jointly with the Social Service course at the State University of Tocantins and the public basic education network in the municipality of Palmas - Tocantins. The experience sought to discuss sexual violence against children and adolescents in the school environment in order to inform and raise awareness among the target audience in a situation of social vulnerability, aiming at the defense, promotion and control of the realization of the rights of children and adolescents. It was obtained from results, evaluations of the target audience for the construction of qualitative indicators about the approach to sexual violence and access to channels and the protection network. It is worth mentioning the use of the Child and Adolescent Statute (ECA) and Social Work productions to support the explanation from the perspective of the rights of children and youth in contemporary times.

**Keywords:** Childhood and Youth. Sexual Violence. Extension.

## INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é fruto de uma iniciativa da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), juntamente ao curso de Serviço Social, fundamentada em três bases interrelacionadas: ensino, pesquisa e extensão. A política de extensão da Universidade tem por objetivo estender a universidade para além dos seus muros, interagindo com a comunidade, visando à troca de saberes, levando em consideração as demandas das expressões da questão social e possibilitando a integração entre a universidade e a sociedade, a partir do compartilhamento com o público externo do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição.

O projeto contemplou o desenvolvimento da extensão na comunidade, com uma ação articulada visando o fomento de atividades críticas-reflexivas sobre direitos humanos e sociais na infância e adolescência através de explanação teórica e prática baseadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com vistas a um melhor alcance na região.

O projeto debateu a violência sexual contra crianças e adolescentes e foi desenvolvido em parceria com a rede pública de educação básica do município de Palmas - TO, com o intuito de informar, alertar e conscientizar o público alvo acerca do tema, em consonância com os eixos de atuação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), sendo eles a defesa, a promoção e o controle da efetivação desses direitos.

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). [barbaraaguiarc@gmail.com](mailto:barbaraaguiarc@gmail.com).

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). [bianca.almeidacorrea96@gmail.com](mailto:bianca.almeidacorrea96@gmail.com).

3 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). [isabelabrait5@gmail.com](mailto:isabelabrait5@gmail.com).

4 Graduando em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). [viniciosppessoa@gmail.com](mailto:viniciosppessoa@gmail.com).

5 Mestre em Serviço Social, Docente da universidade Estadual do Tocantins. <http://lattes.cnpq.br/6404451471880280>. [ana.sb@unitins.br](mailto:ana.sb@unitins.br).

Portanto, um dos objetivos da experiência aqui relatada foi orientar crianças e adolescentes, de acordo com cada faixa etária e de forma prática e interativa, prezando por uma conversa de fácil compreensão. A escola, enquanto rede de suporte e proteção, foi o canal para a consolidação desse papel social de falar sobre violações de direitos, tendo sido observados durante a experiência os limites implicados na idade, no ambiente e no setor.

Os acadêmicos do 7º período do curso de Serviço Social executaram, na disciplina de “Infância e Adolescência: questões históricas e contemporâneas”, ações que possibilitaram formação acadêmica e profissional, cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

A prática foi realizada por meio de ação socioeducativa, no Bairro Jardim Taquari, em Palmas - TO, na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros. O público contou com 32 alunos do 7º ano distribuídos em 2 turmas, dentre estes meninas e meninos entre 11 a 15 anos de idade, além das professoras das respectivas turmas.

A escolha desse tema foi norteadada pelos dados alarmantes sobre violência sexual contra crianças e adolescentes no Setor Taquari reunidos na “Análise Situacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASDCA)”, publicizada em 27 de março de 2023 pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Glória de Ivone (CEDECA), organização da sociedade civil que defende os direitos de crianças e adolescentes.

Os dados do documento divulgado pelo CEDECA apontam que a população do bairro onde foi realizado o estudo vivencia a vulnerabilidade social em diversos aspectos. No caso da violência sexual contra crianças e adolescentes, a análise trouxe como alguns dos pontos de conclusão do estudo “a inexistência de um programa de educação sexual e direitos humanos na escola” e “a desarticulação e o desconhecimento das escolas sobre os serviços de atendimento às vítimas de violência sexual” (CEDECA, 2023).

A ação executada e aqui esplanada foi proposta pensando justamente em ser uma contribuição para a resolução destes pontos abordados pela análise do CEDECA, abrindo uma porta para futuras iniciativas voltadas à educação sexual na escola e estabelecendo um diálogo, ainda que indiretamente, com a equipe escolar sobre o seu papel diante de relatos de violência sexual sofrida pelos alunos.

O intuito da parceria entre a Unitins e a escola é, portanto, a promoção, prevenção e controle do alto índice de diversas formas de violência sexual contra criança e adolescente. assim como a interação entre universidade e sociedade civil. O projeto também reuniu esforços para impulsionar um acesso a informações que contribuam para uma infância e juventude segura e de qualidade às crianças e adolescentes da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros e, conseqüentemente, do bairro Taquari.

## **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA MATERIALIZAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE E O COMBATE ÀS FORMAS DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS**

Quando se pensa em tratar em ambiente escolar sobre a violência sexual na infância, a cultura falaciosa da ideologia de gênero disseminada pela extrema direita compromete o ensino sobre diversidade, compromete o entendimento de crianças e adolescentes e as deixa mais vulneráveis/suscetíveis em razão da redução da temática a questões de sexo e genitálias.

Nesse sentido, a experiência possibilitou adentrar na temática da violência sexual perpassando pela conscientização, a legislação e a rede socioassistencial. Em torno disso, nas palavras de Gava e Villela:

É a partir do espanto com as manifestações da sexualidade que surgem a demanda e a justificativa para o trabalho com o tema, pensado não como um trabalho qualquer, mas sim como um conjunto de ações estruturadas para adequar os/as jovens a uma prática socialmente aceita, ou seja, para as pessoas entrevistadas, o trabalho com a sexualidade se justifica na perspectiva de uma pedagogia de produção da normalidade, a partir de uma diretriz moralizante a respeito do que alunos e alunas podem e devem saber e fazer, e da decisão do adulto a respeito de quando e como algum tema deve ser trabalhado (Gava e Villela, 2016, p. 162).

A educação sexual é essencialmente dialogar a respeito do corpo, identidade de gênero, autoestima, diferentes famílias, autonomia do próprio corpo, consentimento, e deve ser bem estruturada com conteúdo e linguagens adequadas, ensinando a ser consciente e responsável nas decisões.

Com isso, a educação sexual tem atuação fundamental em diversos impasses sociais presentes nas vidas de crianças e adolescentes, dentre alguns deles estão as diferentes formas de violências sexuais e como identificá-las, gravidez na adolescência, ISTs, bullying e aspectos psicológicos.

O boletim epidemiológico realizado pelo Ministério da Saúde referente às notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil entre os anos de 2015 e 2021 reforça:

[...] a importância da educação sexual na prevenção da violência sexual. É fundamental que os adolescentes recebam informações adequadas sobre sexualidade e relacionamentos saudáveis, de forma a capacitá-los para identificar situações de violência sexual e buscar ajuda. Além disso, é necessário que a educação sexual seja inclusiva, abordando questões de gênero, raça e diversidade sexual, de forma a evitar estereótipos e preconceitos que possam contribuir para a perpetuação da violência sexual (Brasil, 2023, p.11).

Nessa perspectiva, a escola também possui um papel importantíssimo para acionar as redes de proteção, caso sejam identificados alunos que estejam sofrendo algum tipo de violência. Como mencionado no boletim epidemiológico (2023), para que ocorra a efetividade na implementação dessas ações e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes é imprescindível a articulação intersetorial, envolvendo as esferas públicas governamentais da assistência social, da saúde, da educação, da cultura, da segurança pública, bem como da sociedade civil.

O boletim apresenta o levantamento de números relacionados a casos de violência sexual. No período de 2015 a 2021, foram notificados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, sendo 83.571 (41,2%) em crianças e 119.377 (58,8%) em adolescentes. Foi observado ainda um aumento no número de notificação de violência sexual contra crianças e adolescentes entre 2015 e 2019 (Brasil, 2023, p.2).

A atividade foi, portanto, proposta e executada no sentido de colaborar diretamente para a redução desses índices ao estabelecer um diálogo aberto, consciente e responsável com crianças e adolescentes.

A atividade foi realizada nas dependências da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, numa segunda-feira, no período matutino, e foi elaborada de forma simples e objetiva, em formato de palestra participativa, tendo como meio de fundamentação teórica o Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA), a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

É importante frisar que a ação foi desenvolvida com a orientação e supervisão da docente que ministra a disciplina, tendo acompanhado a ação desde o seu planejamento até a sua execução. Seu amparo e instrução foram de suma importância para que os universitários desenvolvessem a atividade tendo em mente a necessidade de aplicação da fundamentação teórica na execução prática. A figura abaixo ilustra como a orientação ocorreu até a execução da atividade de fato.

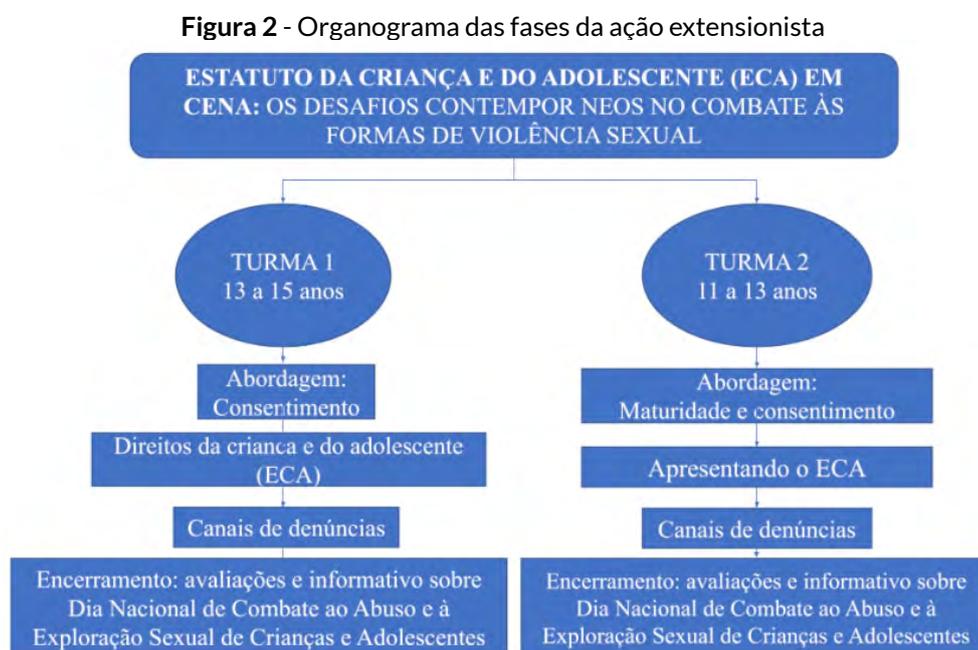
**Figura 1** - Supervisão da atividade pela docente



Fonte: elaborado pelos autores, 2023

A palestra levou cerca de 45 minutos por turma, tendo sido introduzida com uma fala sobre os diferentes tipos de violência e aqueles que são mais comuns. Para aprofundar o tema e adentrar à questão da violência sexual, foi levado em consideração o nível de maturidade dos alunos de cada turma, tendo sido questionado a todos, antes de qualquer fala, a idade de cada um.

O organograma abaixo foi construído para melhor visualização e compreensão do desenvolvimento da ação extensionista.



Fonte: elaborado pelos autores, 2023

Portanto, o método utilizado foi uma dinâmica que exigiu interação das turmas e consistiu no uso de placas em três diferentes cores para explicar sobre consentimento e partes do corpo a serem resguardadas de toques, fazendo perguntas aos alunos que deveriam ser respondidas com as placas verdes, amarelas ou vermelhas, que significam, respectivamente, “pode”, “cuidado” e “não pode”.

As perguntas foram direcionadas às partes do corpo e, logo após as respostas dos alunos, o grupo executor da ação esclareceu às crianças e aos adolescentes se/de que forma/por quem aquelas partes de seus corpos podiam ser tocadas e como identificar os primeiros indícios de violações à integridade física e psicológica, pois, bem como disserta Santos:

A violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno extremamente complexo e estatisticamente expressivo [...] os pais e os professores que convivem com eles em sua rotina diária têm papel fundamental na prevenção da violência sexual. Depende deles a construção de um ambiente de proteção para crianças e adolescentes, bem como a identificação dos primeiros sinais do problema, assim possibilitando a revelação do abuso e seu atendimento pela rede de apoio (Santos, 2011, p. 195).

Para esse momento, o grupo executor se fundamentou no que é disposto no Art.17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” e, durante a conversa com os alunos, esse artigo foi mencionado e explicado.

Além disso, foi apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) às turmas, a fim de esclarecer aos alunos que eles são pessoas dotadas de muitos direitos e que cabe ao Estado, à família e à sociedade civil a sua proteção integral, como consta na Lei Nº 8.069, de 13 de Julho De 1990. A grande maioria dos alunos não tinha conhecimento ou não sabia quais informações estão contidas no ECA, o que evidencia o distanciamento da comunidade, da família e da escola com os pressupostos do cuidado e compromisso com crianças e adolescentes.

Durante a realização da atividade, a troca de vivências e discussões fomentadas pela temática possibilitou adentrar em diversas temáticas, cabendo aqui destacar por exemplo questões relativas à reprodução de estereótipos no campo da orientação sexual, recortes de gênero, pedofilia, puberdade e redes sociais.

A respeito desta última temática, é importante destacar como as violações contra crianças e adolescentes e seus efeitos vêm crescendo muito nos aplicativos de comunicação, realidade esta comprovada por relatos dos alunos Santos apresenta no Guia Escolar que:

“Uma nova preocupação nesse cenário de redes de exploração e de assédio sexual é a falta de orientação e/ou supervisão de muitas crianças e adolescentes que utilizam a Internet para conhecer e expressar sua sexualidade. Uma das formas mais perigosas é o envio de fotos íntimas e em poses sensuais para amigos da escola, paqueras e pretendentes de relacionamentos afetivos” (Santos, 2011, p. 134).

Quando se entra no mérito da criação, alguns fatores podem ser trabalhados durante as respectivas fases de desenvolvimento de uma criança e adolescente, não devendo, portanto, o ensino, a educação e o preparo para a vida em sociedade deixar lacunas na viabilização da proteção integral da infância e juventude. Por esta razão, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu Art. 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Em seguida, foi explicado às turmas sobre a relevância em conhecer a rede de apoio, o aparato legal, as políticas públicas e mecanismos de proteção, garantia e defesa dos direitos da infância e juventude, a estratégia adotada foi a apresentação dos canais de denúncias, a rede de acolhimento e apoio, bem como as formas de buscar amparo e informação em caso de violência sexual ou outras formas de violações.

O momento foi realizado com apoio de um cartaz com os canais de denúncias (figura 2) que, posteriormente, foi exposto no mural da escola para facilitar o acesso dos alunos às informações referentes a denúncias e órgãos competentes no atendimento de demandas de crianças e adolescentes, em especial as que foram violadas.

**Figura 3** - Explicação dos canais de denúncia à turma 1



Fonte: elaborado pelos autores, 2023

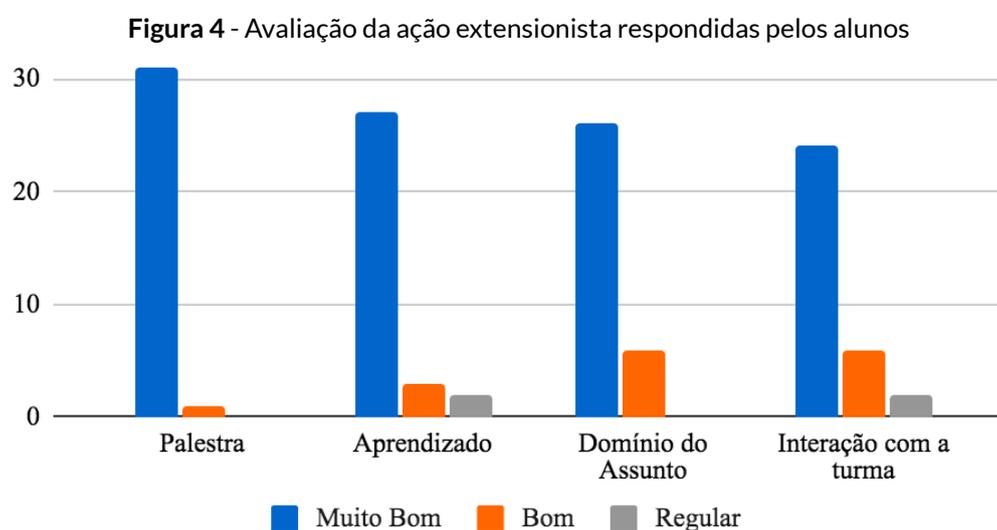
Se tratando dos dados referentes aos canais de denúncia, um balanço do Departamento de Inteligência e Estratégia (DIE) da Secretaria de Segurança Pública do Tocantins (SSP) no ano de 2021 revelou uma queda nas notificações de casos. De acordo com o levantamento, houve uma redução de mais de 24% nos casos de estupro de vulnerável, sendo registrados 103 casos contra 136 no mesmo período de 2019.

Ainda segundo a Secretaria da Cidadania e Justiça do Tocantins (2021)

Nos últimos dois anos, só o Disque 100 (Disque Direitos Humanos) contabilizou mais de 35 mil denúncias de violência sexual. Em 2018, o serviço registrou 18,1 mil relatos de violência sexual, sendo 13,4 mil casos de abuso sexual, 2,6 mil de exploração sexual e 2 mil de pornografia infantil. Em 2019, mais de 17 mil denúncias recebidas foram referentes à violência sexual (Tocantins, 2021).

Quanto a isso, a explanação trouxe como canais de denúncias para suspeita e ocorrência de violência sexual contra crianças e adolescentes, os contatos dos quatro conselhos tutelares locais, o Disque 100, a Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente (DPCA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA).

Foi realizada ainda avaliação da turma sobre o grupo executor da ação, objetivando compreender aspectos como o aprendizado dos alunos, a interação dos universitários com a turma e domínio do assunto, além de contar com espaço para comentários e dúvidas sobre o tema, sendo essencial para mensurar o impacto social e a efetividade da atividade.



De modo geral, os 32 alunos participantes da ação avaliaram de forma positiva a iniciativa. O aprendizado foi bem aproveitado pela turma, ainda que alguns tenham dificuldades para assimilar a temática trabalhada. Esta dificuldade pode estar associada tanto à complexidade da temática quanto à metodologia utilizada pelo grupo executor, tendo em vista que a avaliação identificou que alguns alunos pontuaram como “regular” a interação com a turma.

Já no campo para preenchimento opcional com comentários e/ou dúvidas, o grupo pode perceber a eficácia da ação ao identificar as opiniões subjetivas dos alunos e as violências sofridas e relatadas por eles, como apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Informações da ficha de avaliação sistematizadas pelos autores**

| Comentários e relatos apresentados nas avaliações                                     |  |
|---|--|
| “Já sofri abuso, falei pra minha tia e ela denunciou”                                 | “Foi importante para aprendermos mais como nos proteger”               |
| “Acho que serviu de aviso pra quem sofre abuso que é importante falar com alguém”     | “Aprendi que ninguém pode tocar o meu corpo sem a minha permissão”     |
| “Acho que esse é um assunto muito importante que deve ser mais discutido nas escolas” | “Muito bom para abrimos os olhos porque muitas crianças sofrem abusos” |

Fonte: elaborado pelos autores, 2023

A relevância em abordar com as crianças e adolescentes sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil, comemorado no dia 18 de maio se mostra ao tecer um diálogo tanto contemporâneo como histórico da infância e juventude para o Brasil, trazendo elementos culturais, sociais, políticos e históricos na compreensão da infância e adolescência no Brasil.

A Lei N.º 9.970, de 17 de maio de 2000, institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa lei foi criada em alusão ao crime ocorrido no Espírito Santo, em 1973, que vitimou a menina Araceli Cabrera Crespo, a qual foi sequestrada, drogada, estuprada, assassinada e carbonizada aos oitos anos de idade. O dia 18 de maio tornou-se emblemático a partir desse episódio cruel e carrega em si a missão de lembrar a sociedade, a família e o Estado que é preciso proteger nossas crianças e adolescentes e que o silêncio em face da violação de seus direitos gera impunidade, adoecimento e morte. (Brasil, 2023, p. 1- 2).

A ação realizada proporcionou de fato uma proximidade entre a Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros e a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), que se uniram nesta proposta socioeducativa com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do papel da sociedade civil, do poder público no amparo e proteção de crianças e adolescentes.

Quanto às contribuições para os futuros profissionais em formação, vale ressaltar que no exercício profissional as demandas que emergem em suma de contextos familiares e a construção de alternativas para superar as violações são objeto do Serviço Social, sendo assim, se faz imprescindível a compreensão do conjunto das relações familiares na contemporaneidade e saber desenvolver um perfil profissional comprometido com a efetividade das respostas profissionais. Nessa perspectiva, Simões destaca que:

Desenvolveram-se novas referências para a institucionalização das relações familiares diante da desagregação da estrutura familiar tradicional, sobretudo nas famílias em situação de maior vulnerabilidade social, em suas funções básicas de prover a proteção e a socialização de seus membros, especialmente as crianças e adolescentes, estabelecendo referências morais, vínculos afetivos e sociais, identidade e referência grupal, além da imprescindível mediação de seus membros com a comunidade, a sociedade e o Poder Público. (Simões, 2014, p. 193).

Dito isto, é evidente o que uma criança com as devidas informações acerca do assunto protege de diversas questões como o abuso sexual sendo eles a maioria cometidos por pessoas próximas, ou seja, a criança não reconhece os gestos toques de situações anormais sendo formado desde cedo e não reconhece os seus limites do corpo.

Cabe destacar que quando essa criança ou adolescente está presa nesse ciclo abusivo, ela tende a cometer os mesmos atos com outras pessoas pela normalização da violência, pela falta de conhecimento, por medo e pela reprodução social que antecede o desenvolvimento e o contato dessa criança ou adolescente com o primeiro meio social que supostamente deveria ser seguro.

Essa proximidade pode ser nitidamente observada com a interação das crianças e adolescentes com o tema, aproveitando o momento da palestra para fazer perguntas e relatar suas experiências. Um dos principais desafios é a forma como a sociedade enxerga as demandas de crianças e adolescentes, associando esse ensino às crianças e aos adolescentes a uma performance de suas sexualidades ou a um “adiantamento do processo”.

Além do senso comum que atravessa e reforça estes estigmas, a falta de fundamentação e clareza sobre a temática culmina na disseminação de informações falsas que são reproduzidas através de diferentes formas, estereótipos e significados. Nesse sentido, outra consequência é o não reconhecimento de situações de violência enquanto crime, para Santos (2011) [...] compreender os direitos, os contratos e as convenções previstas em lei pode contribuir para aprimorar a prática da cidadania entre os membros da comunidade escolar, bem como seu papel educacional diante dela.

Durante a ação, os acadêmicos tiveram contato com relatos sobre violências sexuais sofridas pelos alunos da escola, tendo a oportunidade de reforçar com as turmas a importância da discussão sobre o tema para a prevenção do problema. Ainda que os preconceitos e inseguranças para tratar disso sejam inerentes às nossas concepções, é primordial esse protagonismo por parte das crianças e adolescentes e esse espaço de troca de vivências para trazer a realidade e tensionar os envolvidos.

Além disso, a ação serviu para fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão entre os universitários executores da ação e a comunidade local para fomentar saberes e interlocução com o público alvo e em especial, contribuir no enfrentamento integral da violência sexual contra crianças e adolescentes em Palmas, considerando que:

[...] ao ajudar a vítima a enfrentar o abuso sexual de forma urgente, porém tranquila, séria, cuidadosa, respeitosa, afetiva e competente, pode-se evitar que as consequências dessa violência marquem cruelmente a sua vida no futuro. Analisando, de forma generalizada, as consequências da violência sexual, pode-se afirmar que os efeitos no curto prazo são aqueles apontados pelos indicadores de violência (Santos, 2011, p. 80).

Nesse aspecto, o Serviço Social, enquanto categoria profissional que deve unir teoria e práxis, possui os subsídios necessários para articular o compromisso com os segmentos de classe subalternizados, priorizando na agenda institucional e em todas as esferas da vida social políticas, estratégias e respostas profissionais que valorizem narrativas e vivências infanto-juvenis no âmbito de um cotidiano profissional revolucionário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão demonstrou bastante satisfatório em seu propósito de proporcionar contato entre os futuros profissionais do Serviço Social diante de uma demanda social urgente como o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Além disso, a ação foi fundamental ao proporcionar às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social informações sobre o tema, visando sua proteção e defesa de seus direitos, criando um ambiente seguro de discussão sobre o problema e, principalmente, sobre as formas de enfrentamento deste.

Há ainda que se falar da relevância do projeto de extensão para a comunidade escolar ao estabelecer em suas dependências esse diálogo com os alunos e reforçar com eles sobre o papel da escola, enquanto parceiro do Estado na prevenção, promoção e proteção aos direitos das crianças e adolescentes.

De modo geral, o projeto de extensão foi de grande aprendizado a todos os envolvidos por propor a abordagem de um tema complexo e necessário, sobretudo à Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros em razão do setor em que está localizada e os altos índices de violência sexual, promovendo uma reflexão direta e indireta sobre os papéis das instituições envolvidas frente ao problema.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 113/2006, de 19 de abril de 2006. **Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>. Acesso em: 27 mar. 2023.

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 República Federativa do Brasil.** Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico: Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08>. Acesso em: 29 de ago de 2023.

CEDECA, Glória de Ivone. **Análise situacional dos direitos da criança e do adolescente (ASDCA).** 27 de março de 2023. Slides. Disponível em: <http://www.cedecato.org.br/site/images/publicacoes/pdf/asdca-1compressed-1.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. **Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola.** Sexualidad, Salud y Sociedad, n. 24, p. 157-171, dec. 2016.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** 3ª ed., Seropédica RJ: 2011.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 3).

TOCANTINS. Secretária da Cidadania e Justiça. **Denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes reduz drasticamente durante a pandemia.** Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-reduz-drasticamente-durante-a-pandemia/6ov07vltuow>. Acesso em: 29 de ago de 2023.

# PRODUÇÕES ACADÊMICAS ADVINDAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UEPB:

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB

André Monteiro Moraes<sup>1</sup>  
Eduardo Mariano Chagas Barbosa<sup>2</sup>  
Glauce Suassuna Figueirêdo<sup>3</sup>  
Maria Noalda Ramalho<sup>4</sup>  
Ruth Conserva Andrade<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo possui como objetivo socializar produções acadêmicas do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) acerca do exercício do Serviço Social na educação. Tendo como base metodológica o materialismo crítico dialético, realizamos uma pesquisa bibliográfica através da análise de 04 (quatro) Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos de Serviço Social da UEPB, elaborados a partir da experiência de estágio supervisionado vivenciadas na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves em Campina Grande – PB, através da realização de Projetos de Intervenção. A partir dos trabalhos pesquisados, evidenciamos que os autores expressaram, de modo indissociável, as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa na atuação do Serviço Social da escola, assim como, identificaram a supervisão do estágio como parte importante na construção do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a compreensão da unidade teoria/prática.

**Palavras-chave:** Serviço Social. Estágio Supervisionado. Escola Gustavo Adolfo.

**ABSTRACT:** This article aims to socialize academic productions of the Social Work Course at the State University of Paraíba (UEPB) about the exercise of Social Work in education. Having as a methodological basis dialectical critical materialism, we carried out a bibliographical research through the analysis of 04 (four) Course Completion Works of students of Social Work at UEPB, elaborated from the supervised internship experience lived at the Municipal School Gustavo Adolfo Cândido Alves in Campina Grande – PB, by carrying out Intervention Projects. From the researched works, we evidenced that the authors expressed, in an inseparable way, the theoretical-methodological, ethical-political and technical-operative dimensions in the performance of the Social Service of the school, as well as, identified the supervision of the internship as an important part in the construction of the teaching-learning process, contributing to the understanding of the theory/practice unit.

**Keywords:** Social Work. Supervised Internship. Gustavo Adolfo School.

### INTRODUÇÃO

A atuação profissional do Serviço Social na Política de Educação é de fundamental importância, pois é considerada um espaço de base para a formação da sociedade. No entanto, apesar dessa necessidade, ainda se encontra um número pequeno de assistentes sociais nas escolas. A contribuição do Serviço Social na educação é dada a partir de uma análise da realidade, identificando as condições sociais, econômicas e culturais que se encontram no contexto educacional, como a evasão escolar, o baixo rendimento escolar, comportamento agressivo, pluralidade, questão da diversidade sexual e direito homoafetivo, étnico raciais, questões de violência à criança e ao adolescente, entre outros fatores que a presença do assistente social, junto com os demais profissionais (psicólogo, orientador educacional, educadores), pode colaborar diante de uma intervenção coletiva, como os encaminhamentos necessários com a finalidade de ampliar a intervenção do assistente social diante da realidade do usuário, fora do ambiente educacional em um trabalho intersetorial com as demais políticas sociais.

O presente artigo possui como objetivo socializar 04 (quatro) produções acadêmicas frutos de experiências de estágio supervisionado de Serviço Social na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorando em Educação. E-mail: andre.monteiro063@gmail.com

2 Universidade Estadual da Paraíba. Bacharel em Serviço Social. E-mail: eduh777@gmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba. Bacharela em Serviço Social. E-mail: glaucesuassuna@hotmail.com

4 Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Doutora em Educação. E-mail: noaldaramalho@hotmail.com

5 Universidade Estadual da Paraíba. Mestranda em Serviço Social. E-mail: ruthconservaandrade@hotmail.com

Alves em Campina Grande – PB, situada à Rua Pedro Aragão, s/n, Sandra Cavalcante, Campina Grande/PB, cujo trabalho abrange a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A estrutura do artigo consiste na realização de pesquisa bibliográfica, de cunho crítico dialético, estruturada em duas partes: (1) A relação teórica do estágio supervisionado em Serviço Social, englobando a discussão acerca da institucionalização do Serviço Social em Campina Grande – PB e a apresentação da Escola Gustavo Adolfo como campo de estágio em Serviço Social. (2) A análise dos 04 (quatro) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) apresentados ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) sobre o trabalho do Serviço Social na referida escola.

Atualmente, o Serviço Social, no âmbito educacional, tem por objetivo facilitar o acesso ao direito à política de educação contribuindo, também, para a permanência do aluno na escola, tendo em vista questões que envolvem a realidade social. Nessa perspectiva, este trabalho surge com a necessidade de materializar a construção histórica, teórica e política da categoria profissional através das experiências profissionais do Serviço Social na Educação Básica, tanto na produção de conhecimento sobre a temática, quanto na contribuição teórica e prática para o exercício profissional dos assistentes sociais inseridos na educação pública.

## **O ESTÁGIO SUPERVISONADO EM SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO COTIDIANO PROFISSIONAL**

A discussão sobre o trabalho profissional de assistentes sociais perpassa o debate de como sua atuação deve ser executada, pois, é impossível compreender uma prática profissional arquitetada apenas no enfrentamento dos problemas sociais. Segundo Moraes (2018), o enfrentamento dos problemas sociais de forma isolada possibilita falsas soluções para acirramento da questão social. Por isso, é necessário que a atuação de assistentes sociais esteja orientada com rigor sob a luz de seu projeto societário articulado aos princípios da cidadania, autonomia, democracia, do pluralismo, da ética, entre outros.

A indagação do significado da profissão na prestação de serviços na sociedade vigente oportuniza discutir seu teor técnico e científico na relação teoria e prática. O fato de o Serviço Social, segundo Iamamoto (2008, p. 88), “em sua trajetória não adquirir o status de ciência”, ser considerada “uma tecnologia social, e o seu profissional um técnico” não impossibilita de a profissão contribuir para o acervo científico das ciências humanas e sociais.

É, justamente, pelo fato de a profissão estar totalmente ligada aos serviços sociais que acaba adquirindo um caráter interventivo para sua atuação. E, para isso, sua ação necessita das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa para responder às demandas do cotidiano profissional, que, “apesar de suas particularidades, têm uma relação de unidade na intervenção do profissional” (Moraes, 2018, p. 49).

Pensar essas dimensões, de modo articulado, é o que nos permite compreender a sua organicidade do papel da teoria, uma vez que se desvela o conhecimento da realidade, indica caminhos e estratégias para atuação frente ao seu cotidiano profissional que cria e possibilita a reprodução social, pois, é na vida cotidiana que realizamos o nosso trabalho prático (Netto; Carvalho, 2007).

Segundo Moraes (2018), a dinâmica do cotidiano do assistente social, também está sujeita ao enfrentamento de dificuldades de escolhas dos processos e das estratégias de sua ação, por vezes impossibilitando - a de maneira reflexiva. Para Guerra (1999, p. 45), o exercício profissional do assistente social consiste “numa totalidade de dimensões que se auto implicam, se auto explicam e se determinam entre si [...] são instâncias interatuantes”. Com isso, para evitar os velhos ranços do Serviço Social tradicional, o melhor caminho é a unidade entre as dimensões da profissão. Assim, a definição sobre o *que e como fazer* tem que ser articulada ao *porquê fazer, ao para que fazer e ao como fazer*.

Considera-se, então, que é no cotidiano que as dimensões se realizam para dar forma e conteúdo à profissão. Se por um lado, ele é pleno de requisições e exige o cumprimento de normas, por outro lado a prioridade em solucionar os problemas dos usuários tende a responder esses fenômenos de maneira pragmática. Logo, essas dimensões apartadas umas das outras tornam-se presa fácil do pragmatismo (Guerra, 1999).

Essa dinâmica deve ser compreendida durante todo o processo de formação em Serviço Social, pois, ao chegarem nos espaços sócio-ocupacionais esses profissionais evitarão tensionar seu trabalho apenas pela via da burocratização dos serviços. O Estágio Supervisionado, por exemplo, é a porta de entrada para se conhecer a realidade institucional, do cotidiano profissional e das relações contraditórias inerentes a esse processo.

A matéria-prima do estágio é a prática profissional em constante desenvolvimento realizado pelo supervisor e supervisionado no seu contexto sócio-histórico-institucional. Nesse sentido, também deve ser entendida para além de uma atividade real e objetiva, pois, é nesse processo de ensino e aprendizagem que há possibilidade de vivência da práxis, a partir da reflexão das relações sociais e experiências concretas em que se exigem: “1. Unidade teoria-prática; 2. Identificação e compreensão da conjuntura social e do contexto histórico; 3. Disposição para uma ação efetiva e eficaz nas lutas gerais da sociedade” (Buriolla, 2009, p. 93). É por isso que, para a autora, o agir profissional tem embutido o movimento de “consciência e ação” – unidade teoria e prática.

O desafio da formação profissional, segundo Forty & Guerra (2011, p. 4) está em “formar profissionais atuantes na realidade, por meio de identificação e da apropriação crítica de suas demandas e das demandas a eles dirigidas, reconfigurando-as e enfrentando-as de maneira eficaz e eficiente [...]”. E complementam dizendo que a prática não é, por si só, capaz de suscitar saber (teórico).

O Estágio Supervisionado deve ser, por sua vez, espaço em que se possibilite intensificar a ideia de que a teoria e prática, na medida em que o conhecimento da realidade social, possibilita uma intervenção crítica, reflexiva e propositiva e que seja capaz de fragmentar o que permeia no senso comum de que “na prática a teoria é outra” ou, até mesmo, que existem profissionais específicos para a teoria e para a prática.

É nesse processo, que procuramos desvirtuar essas façanhas do senso comum quando materializamos as intervenções profissionais, em Trabalhos de Conclusão de Curso, de estagiários em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, na Escola Municipal Gustavo Adolfo em Campina Grande – PB.

### **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE - PB**

A relevância de apreender os aspectos históricos e sociais desse espaço profissional é imprescindível para compreendermos, com maior precisão, o processo de trabalho das/os assistentes sociais na educação básica de Campina Grande, com especificidade na Escola Municipal Gustavo Adolfo. Pois, as particularidades deste “município e a inserção do Serviço Social na esfera da educação municipal têm uma relação de interdependência, pois, ambas constituem e são constituídas por diferentes dimensões (políticas, sociais, econômicas, etc.) que compõem a vida social” (Moraes, 2021, p. 82).

Campina Grande, situada no Agreste paraibano, foi elevada à condição de cidade em 1864. Atualmente, conforme o IBGE (2021), é considerada a 7ª maior economia do Estado da Paraíba, obtendo a marca de 99º lugar no quesito de escolarização básica e já foi considerado um dos principais polos industriais da Região Nordeste, assim como principal polo tecnológico da América Latina e importante centro universitário, contando com 21 (vinte e uma) universidades e faculdades, sendo 03 (três) públicas (Moraes, 2021).

De acordo com Moraes (2021), tendo como marca histórica o processo de desenvolvimento industrial, acadêmico e tecnológico, Campina Grande foi palco de diversos acontecimentos políticos e econômicos propulsores de desenvolvimento regional. Nesse contexto, um amplo movimento para efetivação de políticas públicas fez aguçar o movimento em prol da educação e da industrialização

para desenvolvimento local. A intensificada urbanização, decorrente da expansão industrial, trouxe o crescimento da população, que passou a habitar a periferia da cidade, em condições precárias, acentuando as desigualdades sociais.

Essa tendência alavancou o processo de institucionalização e expansão do mercado de trabalho para os/as assistentes sociais e favoreceu, no final da década de 1950, a emergência das Escolas de Serviço Social paraibanas, possibilitando, na década de 1970, a inserção de assistentes sociais na área da educação, tornando-se Campina Grande o primeiro município no Estado da Paraíba com essa incorporação. Na década de 1980 o Serviço Social passa a ter respaldo legal no município de Campina Grande enquanto profissão ligada à educação e, através da Lei nº 1.453 de 20 de agosto de 1986, assegurando o primeiro grupo de assistentes sociais na rede municipal de ensino a renumeração dos especialistas em educação (Amorim; Ramalho, 2020 *apud* moraes, 2021).

Segundo esta legislação, a função do especialista em educação, para o cargo de Assistente Social Educacional, no Artigo 38: compete “promover a integração do educando à escola, à família e à comunidade” (Campina Grande, 1986, p. 11). Mas, é com a promulgação da Lei Complementar nº 036 de 08 de abril de 2008 acerca do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal que o Serviço Social passa a ter uma maior visibilidade, no aparato legal, pois, diferentemente do plano de 1986, agora a categoria tem descritas as suas competências.

Dentre elas, destacamos com precisão para nosso objeto, conforme Plano de Cargos e Carreiras de Campina Grande (2008, p. 25-26): VIII. acompanhar os estágios de Serviço Social desenvolvidos no ambiente escolar, desde que tenha a aceitação do supervisor de campo e acompanhamento de um supervisor acadêmico; X. sistematizar e divulgar experiências profissionais. Posto isso, cabe a nós conhecer as especificidades da institucionalização do Serviço Social na Instituição proponente de nossa pesquisa.

### **O SERVIÇO SOCIAL NA INSTITUIÇÃO <sup>6</sup>**

O Serviço Social foi fundado na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves no ano de 1991. A sua primeira assistente social foi Xênia Brasileiro Amâncio (Período de atuação: 1991 a 1993). Em seguida contou com o trabalho da profissional Maria de Lourdes Almeida (Período de atuação: 02/2003 a 03/2010) e, no momento atual, tem em seu quadro a assistente social Maria Noalda Ramalho, a qual iniciou a sua atuação profissional nesta unidade escolar em 03/09/2012.

A partir de informações e dados fornecidos pelas duas assistentes sociais pioneiras na escola, as principais atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, entre os anos de 1991 a 2010, foram:

- Participação e envolvimento nos planejamentos pedagógicos escolares [...];
  - Regulamentação da Associação de Pais e Mestres (APMs) na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coordenada pelo Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) [...];
  - Atividades educativas com o alunado [...];
  - Intervenções em relacionamento familiar e interpessoal entre alunos;
  - Atuação na saúde do aluno, com campanhas de prevenção à cólera (doença viral de maior incidência no período), campanhas de promoção e prevenção à saúde [...];
  - Acompanhamento da alimentação escolar;
  - Arrecadação de materiais recicláveis para venda e apoio financeiro aos alunos que necessitavam de remédio, óculos ou outras providências;
  - Campanhas educativas para o trânsito;
  - Participação nas instituições públicas ou privadas [...];
  - Encaminhamentos para atendimentos em programas e instituições que beneficiassem os alunos, os pais e os demais funcionários da escola [...];
  - Participação e intervenções na realização dos eventos pedagógicos, sociais e culturais [...];
  - Execução do Projeto de Orientação Sexual [...]
- (Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, 2023, P. 8-9).

A partir do final de 2012, as demandas postas ao serviço social passam a ser com ações na dimensão socioeducacional que contribuam para a efetivação do direito dos alunos ao acesso e permanência na política de educação.

Todas as atividades do Serviço Social são desenvolvidas à luz das reflexões teóricas dos “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, elaborado pelo Grupo de Trabalho: Serviço Social

<sup>6</sup> Todas as informações prestadas neste item foram fornecidas pela Assistente Social da Escola Gustavo Adolfo, por intermédio do Plano de Ação do Serviço Social de 2023.

na Educação, do Conjunto CFESS-CRESS (CFESS, 2012), o qual, sintonizado com a concepção de uma educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano, coloca que as atribuições e as competências do/a assistente social devem ser norteados pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, pela Lei de Regulamentação da profissão (Lei 8.662/93) e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996; instrumentos esses que afirmam o Projeto Ético-Político hegemônico na profissão.

Dessa forma, a atuação profissional caminha em sintonia “com os processos de fortalecimento do projeto ético político do Serviço Social e com a luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencializa formas de sociabilidade humanizadoras” (CFESS, 2012, p.7).

Na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, o Serviço Social realiza um trabalho, na área social com a comunidade escolar, de forma articulada às ações pedagógicas dos demais membros da equipe multiprofissional, no sentido de contribuir tanto para o desenvolvimento escolar dos alunos, quanto para o enfrentamento das expressões da questão social vivenciadas pelas suas famílias.

Dentre as atividades do Serviço Social postas em prática junto à equipe multiprofissional da escola, destacam-se a organização e execução dos planejamentos pedagógicos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o apoio aos eventos escolares, assim como a criação e execução do Projeto de Intervenção: “Tecendo os Caminhos para a Inclusão”, voltado para a formação continuada das professoras (das salas regulares e do AEE) e dos profissionais do apoio escolar dos alunos especiais, proporcionando a discussão da proposta da educação inclusiva e a construção de estratégias para um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

No entanto, além desse trabalho interdisciplinar, o Serviço Social também procura atuar através de ações específicas e de elaboração e execução de projetos de intervenção como: “Família e Escola: Uma parceria que dá certo”, diz respeito à execução de um trabalho construído coletivamente com a participação e colaboração de todos os setores da instituição, para as famílias da escola.

O levantamento do perfil socioeconômico das famílias da escola com a finalidade de ofertar dados que possam melhor caracterizar o público atendido, no intuito de contribuir com o fortalecimento da parceria com as famílias, também está sendo desenvolvido na escola, com maior rigor desde 2016.

A escola, também, passou a contar com o Projeto “Família na Escola: Um olhar Social”, proposto pelo Serviço Social da Diretoria Técnica da SEDUC, a fim de trabalhar questões de infrequência, a participação da família na escola e colaboração no processo educacional de seus filhos.

Há contribuição de projeto envolvendo o ECA, desde 2013 – como projeto de extensão da UEPB: “Direitos e Deveres na Escola: um resgate da cidadania de crianças e adolescentes”, em 2019 desenvolvido pelo Ministério Público da Paraíba: O conhecimento dos Direitos da Criança e do Adolescente Através da Discussão do ECA na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves.

Dentre as ações interinstitucionais postas em prática pelo serviço social da escola, destaca-se a boa interlocução com algumas instituições que compõe a rede de atendimento do município: Conselho Tutelar, as instituições especializadas como o CER (Centro Especializado de Reabilitação) e o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial); o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) e o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) e as Unidades Básicas de Saúde para atendimentos odontológico, médico e exames.

Conforme o Plano de Ação da Unidade Escolar (2023), o Serviço Social continuará realizando ações em conjunto com a equipe multidisciplinar da escola; à execução dos projetos de intervenção elaborados para atender à questão social presente na área da educação; apoio à execução das atividades do Programa Saúde na Escola (PSE) na unidade escolar; e Supervisão direta de estágio obrigatório aos alunos de Serviço Social da UEPB. Este campo de Estágio tem se revelado como potencial espaço de atuação e produção do conhecimento na área, o qual indicaremos a seguir.

## A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA INSTITUIÇÃO COMO PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

No ano de 2015, o Serviço Social da Escola Gustavo Adolfo iniciou a atribuição privativa de supervisão de estágio, prevista na Lei que regulamentava a profissão N° 8.662/93, ao receber uma aluna da Universidade Norte do Paraná – e desde o ano de 2016, vem recebendo exclusivamente alunos da UEPB, totalizando até o momento com 09 alunos dessa instituição de ensino superior que já concluíram o seu estágio obrigatório na escola.

Ao longo dessa experiência de estágio obrigatório, houve a elaboração e execução de 3 projetos de intervenção:

1º- Projeto “Atuação do Serviço Social Através do Estudo Socioeconômico das Famílias da Escola Municipal Gustavo Cândido Alves” (de autoria do aluno: André Monteiro Moraes), que reorganizou a execução do Estudo Socioeconômico das famílias; 2º- Projeto “Educar para Coletar: Uma Intervenção com Alunos e Equipe de Apoio da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves” (de autoria da aluna: Kaliane Sousa Coelho), que implantou a coleta seletiva na escola com a parceria da Cooperativa Catamais; 3º- Projeto: “O ECA na Escola: Uma Contribuição para a Construção de Sujeitos de Direitos” (de autoria dos alunos: Eduardo Mariano Chagas Barbosa e Glauce Suassuna Figueiredo), que retomou as oficinas sobre o ECA com os alunos da escola (Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, 2023, p. 12).

A referida supervisão no contexto sócio-histórico-institucional tem ocorrido por meio de uma relação dinâmica com os estagiários a partir de uma prática reflexiva que busca contribuir para a sua compreensão acerca da unidade teoria/prática. Isso ocorre tanto no acompanhamento direto das atividades que participaram e desenvolveram na escola quanto na facilitação para a sua apreensão e reflexão da realidade e de suas determinações, tendo em vista a sua apropriação de uma visão crítica das demandas impostas ao Serviço Social pelas contradições do sistema capitalista e o seu enfrentamento (Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, 2023). Tais apreensões e reflexões resultaram, para alguns estagiários, na materialização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), presentes nos próximos subitens.

### **A PRODUÇÃO ACADÊMICA: “O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA JUNTO AO “PROJETO FREQUÊNCIA EM DIA” REALIZADO NA ESCOLA GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES”**

Apresentado em 2017, por Ruth Ferreira Conserva Andrade, o presente TCC teve como objeto o relato de experiência vivenciada durante o estágio supervisionado do Curso de Serviço Social da UEPB na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves. Partindo de vivências em campo de estágio, quanto à atuação da profissional de Serviço Social para efetivação do direito à educação, a autora compreende a importância do trabalho da assistente social, no combate à evasão escolar, colaborando para o desenvolvimento do educando e permanência no acesso à Política de Educação.

A atuação do Serviço Social na educação objetiva a efetivação de acesso e permanência do usuário na escola, e sua contribuição remete também a encaminhamentos que se encontra além das políticas educacionais, porém interligadas com a realidade social, política, econômica e cultural vivenciadas no dia a dia dos alunos.

O trabalho de Andrade (2017), possui como objetivo sistematizar as ações desenvolvidas no estágio obrigatório em Serviço Social da UEPB, através do Projeto de Intervenção: “Frequência em Dia: Uma Proposta de Acompanhamento do Serviço Social à Frequência Escolar dos Alunos”, realizado no primeiro semestre de 2017 na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves.

O referido Projeto, de caráter contínuo, possui como objetivo geral contribuir para garantir uma boa frequência escolar dos alunos. A sua metodologia consiste no acompanhamento e registro de faltas, contato com os pais ou responsáveis dos alunos faltosos por telefone ou visitas domiciliares (Andrade, 2017).

Desse modo, para a autora, o projeto apresenta uma proposta de ação de acordo com um trabalho dinâmico e interativo na unidade de ensino, de forma articulada à equipe pedagógica e de gestão, aos professores, secretaria da escola, alunos e seus familiares, no sentido de acompanhar e contribuir para potencializar a frequência escolar dos alunos da instituição. Por intermédio do projeto “Frequência em Dia”, os alunos e suas famílias puderam tomar consciência de seu direito à política de Educação, assim como de sua responsabilidade e de seu papel como verdadeiros cidadãos.

Com base nesse contexto institucional, é que a profissional do Serviço Social se apresenta como parte integrante da equipe multiprofissional da escola realizando um trabalho coletivo, interdisciplinar e, acima de tudo, investigativo e interventivo, objetivando o desenvolvimento de ações e projetos que contribuem para a prática pedagógica do ambiente escolar de forma “participativa, contextualizada e inclusiva”, de acordo como está previsto no Plano de Ação do Serviço Social de 2016 (Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, 2016).

O projeto foi potencializado a partir da inserção dos estagiários no referido espaço sócio-ocupacional de ensino, dentre eles, a estagiária Ruth, subsidiando demandas colocadas diante da rotina escolar e suas situações vividas, dentro e fora da sala de aula, uma vez, que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar (PCN, 1998, *apud* Projeto Frequência em Dia, 2017).

O TCC de Andrade (2017), aqui socializado, possui relevância através da utilização da abordagem da teoria social crítico-dialética, vinculada ao materialismo histórico-dialético, o qual possibilita uma construção do pensamento crítico no entorno das políticas educacionais na contemporaneidade e permite conhecer o fenômeno em sua totalidade, possibilitando a compreensão dos aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos.

Segundo Andrade (2017), os principais resultados do trabalho, a partir do acompanhamento das faltas, foram a diminuição da infrequência e a prevenção da evasão escolar, já que a atuação do Serviço Social no âmbito educacional contribui para o acesso e a efetivação do direito à Política de Educação, utilizando estratégias contributivas em torno da permanência do aluno na escola, além dos encaminhamentos para às demais políticas sociais.

A materialização da atuação profissional do Serviço Social na Política de Educação, seguindo o norteamo de nosso Projeto Ético-político contribui constantemente para a instituição de ensino, como um todo, incluindo o corpo docente, a equipe multidisciplinar, as famílias e estudantes. Além de corroborar para a efetivação de uma educação voltada para o exercício da cidadania e, não apenas, para o mercado de trabalho, facilitando aos usuários desta Política a exercerem seu papel como cidadãos na sociedade, pois através deste projeto, a escola transmite aos pais ou responsáveis, o direito das crianças e adolescentes obterem o acesso à educação.

Desta forma, o referido trabalho propõe contribuir teoricamente para novas produções acadêmicas acerca da temática em que o Serviço Social se expressa nas intervenções que se articulam frente às expressões da questão social com a finalidade de garantir o direito e a permanência do aluno na escola, legitimando essa política. Ainda, conforme Andrade (2017), é no contexto institucional que a assistente social realiza um trabalho de cunho investigativo e interventivo objetivando o desenvolvimento das ações e projetos contributivos para a prática inclusiva da escola.

### **A PRODUÇÃO ACADÊMICA: “O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL: O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES – CAMPINA GRANDE/PB”**

Apresentado no ano de 2018, por André Monteiro Moraes, o presente TCC foi possibilitado no âmbito da graduação em Serviço Social na UEPB através do seu componente curricular obrigatório do estágio, por meio do Projeto de Intervenção: “A Atuação do Serviço Social Através do Estudo Socioeconômico das Famílias da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves do Município de Campina Grande – PB”.

O referido Projeto desenvolvido, durante o ano de 2017, proporcionou o levantamento de dados relevantes para apreensão da comunidade escolar e para melhor direcionamento da atuação profissional da assistente social da instituição. Durante a realização do Projeto, foram expostos os dados coletados, via Estudo Socioeconômico das famílias dos usuários, dessa política, e, após análise, foram socializados seus resultados e feitos encaminhamentos necessários para outras políticas públicas e instituições de proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

No TCC, aqui apresentado, Moraes (2018) parte do questionamento da não concretude da Política de Educação no acesso e na qualidade, mesmo após a Constituição Federal de 1988, e depreende o porquê da educação no Brasil ser seletiva às classes subalternas e universal às elites, desde os tempos coloniais.

Considerando o direcionamento que as políticas sociais, em especial a educação, vêm tomando no país, o autor relata que se exige do Serviço Social uma postura relevante em favor da equidade e da justiça social em resposta ao acirramento da questão social. E isso faz com que o Serviço Social busque alternativas concretas para responder às necessidades das classes sociais.

O trabalho de Moraes (2018), objetiva debater o exercício do assistente social na política de educação considerando as determinações do sistema capitalista, situando-a no contexto histórico sua particularidade enquanto educação pública no Brasil, além de elencar os impactos sofridos no âmbito educacional com a intensiva neoliberal no Estado.

Por meio de pesquisa bibliográfica, no primeiro capítulo, estuda-se sua relação com o Estado e a sociedade burguesa na tentativa de tornar a educação universalmente acessível, porém, trazendo como premissa a lógica do capital em tê-la como meio de dominação das massas e fonte de lucros, através de sua transformação em mercadoria.

Posteriormente, tem-se o estudo acerca da relação do Serviço Social com as políticas sociais, enfatizando a análise sobre a atuação dos assistentes sociais na política da educação, dando ênfase à centralidade de sua atuação a partir da dimensão técnico-operativa. Particularizando, mais a frente, a atuação profissional, em virtude da experiência de formação profissional, por meio do estágio obrigatório na área da educação, em escola pública municipal na cidade de Campina Grande – PB.

O trabalho destaca-se pela utilização de uma direção teórico-metodológica vinculada ao materialismo crítico dialético, pelo autor entender ser o método utilizado por Marx o que melhor possibilita a compreensão do real nas suas múltiplas determinações, aproximando o máximo possível da apreensão dos fenômenos objetivos, por ser necessário compreender o fenômeno em estudo numa perspectiva histórica. Foi um trabalho de um esforço intelectual coletivo – já existente na categoria – para a construção de uma visão crítica acerca das políticas educacionais na contemporaneidade.

O mesmo permitiu compreender que a mediação dos programas institucionais e governamentais na garantia do acesso à educação tem sido condição fundamental para o trabalho profissional de assistentes sociais no âmbito escolar, e quando as demandas são apresentadas à instituição se efetiva o trabalho da assistente social por meio de ações, técnicas, atividades e instrumentos. Sendo assim, o agir profissional do assistente social na escola perpassa o desafio da aplicabilidade de projetos, ele dá uma dimensão política e pedagógica na mobilização em prol do acesso e permanência dos alunos à educação.

O Estudo Socioeconômico como uma das técnicas do Serviço Social na educação que respondem às requisições profissionais enquanto suas atribuições, sinalizadas pelo CFESS (2011) e como competência do Assistente Social prevista na Lei que Regulamenta a Profissão, capaz de caracterizar e conhecer a população escolar, possibilitou perceber que a demanda escolar está totalmente ligada ao aumento da pobreza dos indivíduos, que têm na escola pública o seu acesso como um direito. O estudo social permitiu entender que a vida das pessoas, da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, é muito mais complexa do que pode ser compreendida com o acesso ou não ao estudo/escolarização (Moraes, 2018).

Além disso, para Moraes (2018), os desafios empregados ao assistente social com o neoliberalismo, acabam tensionando suas ações, pois o sistema vigente promove um Estado protetor que atende aos interesses de grandes grupos econômicos sem compromissos com os problemas reais e sociais contemporâneos.

## **A PRODUÇÃO ACADÊMICA: “A INSTRUMENTALIDADE DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES”**

O TCC foi apresentado no ano de 2022, por Eduardo Mariano Chagas Barbosa, e teve como referência o relato de experiência do Projeto de Intervenção “O ECA na Escola: Uma contribuição para a Construção de Sujeitos de Direitos”, desenvolvido na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, durante o componente curricular de Estágio Supervisionado em Serviço Social do Curso de Serviço Social da UEPB.

Considerando que a educação tem papel fundamental na formação dos sujeitos em sociedade, para Barbosa (2022), a escola se apresenta como espaço de socialização e de construção de saberes e vivências. Devendo o assistente social utilizar as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativas da profissão, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) e o projeto ético-político do Serviço Social, que está voltado aos interesses da classe trabalhadora na busca pela emancipação humana. Por isso, a experiência do estudante no ambiente profissional por meio do desenvolvimento das atividades é indispensável e contribui para a formação crítica e uma atuação efetiva para intervenções que possibilitam uma transformação da realidade.

A produção acadêmica de Barbosa (2022), possui como objetivo: apresentar o exercício profissional, como também a importância do estágio obrigatório na formação do assistente social compreendendo a relação da instrumentalidade e das dimensões técnico-operativa, ético-político e teórico-metodológico na qualidade dos serviços socioassistenciais aos usuários, destacando a dimensão técnico-operativa como forma de orientar as ações do assistente social no cumprimento das demandas institucionais.

O método utilizado no trabalho foi o materialismo crítico dialético, tendo como principal teórico nessa abordagem, Karl Marx (1978), e como contribuições para a análise das demais concepções teóricas no âmbito do Serviço Social: Yolanda Guerra (2012), Marilda Villela Iamamoto (2018), Adriana Ramos (2018) entre outros autores.

A pesquisa bibliográfica, evidenciada no segundo capítulo, consistiu em um percurso histórico na compreensão da política educacional no Brasil, como ponto de partida os anos de 1500 e passando por três períodos: de 1500 a 1930, (elencando o período de economia agroexportadora do Brasil); de 1930 a 1960 (período de substituição de importações), de 1960 em diante (processo de internalização do mercado interno).

No terceiro capítulo, o autor busca compreender o trabalho profissional do assistente social, a instrumentalidade da profissão e suas dimensões, dando ênfase na dimensão técnico-operativa e considerando que no processo de mediação o profissional deve ter a capacidade de leitura da realidade, observando os elementos sociais, políticos, econômicos e a conjuntura para o agir profissional.

No quarto capítulo, o autor apresenta a importância do estágio curricular na educação, descrevendo, em seguida, como o Serviço Social da escola é desenvolvido e, ao final do capítulo, apresenta um relato de experiência sobre o Projeto de Intervenção. Com o projeto, buscou-se analisar os instrumentos utilizados pelo Serviço Social da escola e quais as relações com o campo do estágio.

Barbosa (2022) destaca, a partir das observações vivenciadas na unidade escolar, que a atuação profissional no âmbito da educação é essencial para a realização dos devidos encaminhamentos e para as garantias constitucionais dos sujeitos, sendo tarefa do assistente social viabilizar o direito do acesso à escola.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho poderá despertar o interesse de outros profissionais da área para a compreensão e reflexão dos instrumentos e técnicas utilizados no “fazer profissional” podendo contribuir para a produção de novos trabalhos acadêmicos.

Conforme Barbosa (2022), o Projeto de Intervenção realizado durante o estágio supervisionado, possibilitou compreender que o assistente social, além da instrumentalidade e das dimensões inerentes à categoria, atua de maneira integrada com vários profissionais gerando impacto para a família, a

comunidade e o Estado. Constatou-se o que já se imprime no interior das discussões acerca do trabalho profissional de que seu exercício requer uma postura investigativa, levando em conta o projeto ético-político hegemônico da categoria e o conhecimento teórico adquirido para a possibilidade de uma transformação da realidade.

Por fim, o autor destaca a relevância da utilização da instrumentalidade na profissão para identificar e buscar alternativas para o enfrentamento das expressões da questão social e atuar nas demandas individuais e coletivas na busca pela viabilização dos direitos dos usuários.

### **A PRODUÇÃO ACADÊMICA: “A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO “O ECA NA ESCOLA”**

Apresentado em 2022, por Glauce Suassuna Figueirêdo, o TCC ora exposto teve como base o relato de experiência no Projeto de Intervenção: “O ECA na Escola”, proveniente do estágio curricular obrigatório, ocorrido no ano de 2022 na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves.

A problemática discutida pela autora decorreu da inexistência de um projeto próprio da Escola para a atuação do Serviço Social na educação sobre a difusão dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), visto que anteriormente eram realizadas ações educativas eventuais relacionadas ao projeto de extensão da UEPB: “Direitos e deveres na Escola: Um resgate da cidadania de crianças e adolescentes”, sendo somado, com esta iniciativa, o Plano de Ação Profissional para execução contínua.

O TCC de Figueirêdo (2022), leva em consideração que o Plano de Ação profissional representa um esforço determinado a produzir decisões que garantam o atendimento às necessidades básicas materiais e relacionais dos cidadãos, e este se revela como importante instrumento de enfrentamento da questão social por formular as proposições para a intervenção e, com isto, ser responsável por impactar na qualidade e intensidade das situações de risco e vulnerabilidade social.

O objetivo do trabalho foi analisar a experiência do estágio na execução do Projeto de Intervenção e a atuação profissional do assistente social na educação, a sua importância para a contribuição da viabilização dos direitos de crianças e adolescentes, bem como o percurso histórico para compreensão da conjuntura atual do Serviço Social neste campo de trabalho, além da política de educação no Brasil.

O desenvolvimento desse trabalho se justificou pela pertinência do debate sobre a questão educacional no país, pela relevância acadêmica do tema, e, além disso, a análise dessa discussão se mostrou fundamental, a fim de, colaborar com o projeto profissional do Serviço Social na contribuição de uma educação na perspectiva emancipatória.

No trabalho de Figueirêdo (2022), em seu primeiro capítulo, foram destacados marcos importantes relacionados à Política de Educação do Brasil contemporâneo e o perfil profissional do Serviço Social. Foi apresentada uma discussão acerca da demanda social de educação reconhecida desde 1934, em que os assistentes sociais buscavam, até então, adequar as crianças à instituição. Após isso, foram enfatizadas mudanças no âmbito da profissão, em especial após 1979, com o Congresso da Virada, quando se demarcou a ruptura com o conservadorismo na categoria.

Para essa soma de acontecimentos até o processo de redemocratização, com a nova Constituinte, a rearticulação das forças sociais democráticas, o reposicionamento do perfil hegemônico dos assistentes sociais frente à luta de classe e acareação da questão social, a autora utilizou como importantes contribuições teóricas: Ribeiro (1992), Bicas e Freitas (2009), Ammann (1991), Costa (2017) entre outros.

O segundo capítulo foi formulado acerca da importância da viabilização dos direitos infanto-juvenis e sobre a função pedagógica do assistente social na contribuição à formação dos sujeitos, o qual a autora destacou os dispositivos legais de formalização da proteção a estes sujeitos, caracterizados nos documentos oficiais e diretrizes que norteiam as políticas voltadas para a Educação Básica no Brasil,

que somou-se à produção teórica de Gramsci (1978), Santos (1979), Cardoso (1995), a Carta Magna de 1988 e os documentos oficiais da Política de Educação brasileira.

A respeito do terceiro capítulo, Figueirêdo (2022) faz alusão à execução do Projeto de Intervenção, desde a caracterização da instituição, a atuação do Serviço Social na escola, até às ações e resultados esperados do Projeto. A metodologia de atuação se deu pela explanação oral através de oficinas nas salas de aula, com a utilização de dinâmicas e apresentação de vídeo.

Segundo Figueirêdo (2022), a construção do Projeto de Intervenção aconteceu para que se pudesse manter a ação na escola, anteriormente executada através de Projeto de Extensão da UEPB. Portanto, a proposta incluiu integralizá-lo ao Plano do Serviço Social da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves de forma permanente como instrumental colaborativo, devendo ser avaliado, monitorado e atualizado pelo Serviço Social e, conseqüentemente, aprimorado.

Assim sendo, identificou-se no relato de experiência que, a execução do Projeto de Intervenção possibilitou uma contribuição à formação dos sujeitos que receberam a ação através da difusão dos direitos dos cidadãos, privilegiando a comunidade escolar como um todo. Por meio das intervenções, propiciou-se a reflexão sobre os direitos alcançados pela evolução das conquistas constitucionais, favorecendo a possibilidade da construção e a propagação de uma educação crítica capaz de construir uma sociedade justa e igualitária.

Fazendo uma conexão da experiência de estágio e o auxílio teórico metodológico utilizado no trabalho, a autora salienta que o exercício profissional do assistente social no campo educacional é desafiante, principalmente, na busca por transpor os limites de sua consciência histórica que objetiva a transformação social e a revisão constante dos significados sociais da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à formação profissional de Assistentes Sociais, o estágio está inserido no Projeto Político Pedagógico e configura-se como uma atividade curricular instituída pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) do curso de Serviço Social, bem como na resolução nº. 533 de 2008 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que trata, especificamente, da supervisão direta. Portanto, carece tanto de sua obrigatoriedade quando de seu acompanhamento.

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Estágio – PNE sistematizada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (2009), aponta que o protagonismo no processo de formação durante o Estágio Supervisionado estão: supervisor (a) acadêmico (a), supervisor (a) de campo e estagiário (a). Neste processo, o diálogo entre os envolvidos é crucial e que embora “a supervisão de estágio na formação em Serviço Social envolve dimensões distintas, elas não são excludentes de acompanhamento e orientação profissional” (PNE/ABEPSS, 2009, p.19).

Assim sendo, essa atividade curricular deve vislumbrar não apenas a “qualificação” profissional, mas a capacidade investigativa e seu saber teórico. Consideramos, neste caso, que a dimensão técnico-operativa na intervenção profissional da assistente social na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, tem uma afinidade coesa com o conhecimento teórico e a intervenção da realidade posta. De acordo com as atribuições e competências desenvolvidas é notório que o seu trabalho visa encontrar alternativas concretas para as escolhas em seu cotidiano profissional. Certamente, desde a elaboração de seu Plano de Ação que sua competência não há supervalorização de nenhuma dimensão profissional, pois, há uma elaboração teórico-metodológica contundente de seu material interventivo, um posicionamento ético-político em favor dos filhos da classe trabalhadora usuários da política de educação e um rigor técnico-operativo que permite aos estagiários irem além do cumprimento curricular.

Essa relação, embricada à suspensão do cotidiano – capaz de dar um leque de possibilidade para exercer a autonomia profissional (Guerra, 1999), possibilitou aos estagiários supracitados o

desenvolvimento de produções acadêmicas relevantes para a discussão do Serviço Social na Educação Básica e do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, e, precisamente, do Serviço Social na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, pois, permitiu que os, então na época, estudantes, juntamente com as supervisões acadêmica e de campo pudessem reconhecer a importância de conceber a teoria e a prática como unidade, embora que com movimentos específicos.

À vossa maneira, os autores, expressaram de modo indissociável as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa no Serviço Social na Escola Gustavo Adolfo. Sendo assim, a supervisão do estágio se configura como importante parte da construção do processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para a compreensão dessa unidade teoria/prática.

## REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. In: Cadernos ABESS nº 7. **Formação profissional: trajetórias e desafios**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 58-76.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em [http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica\\_nacional\\_estagio.pdf](http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica_nacional_estagio.pdf). Acesso em: ago, 2023.

ANDRADE, Ruth Ferreira Conserva Andrade. **O Serviço Social na educação: um relato de experiência junto ao projeto frequência em dia realizado na escola Gustavo Adolfo Cândido Alves no município de Campina Grande – PB**. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Campina Grande- PB, 2017.

BARBOSA, E. M. C., **A instrumentalidade do exercício profissional do assistente social na educação: um relato de experiência do estágio na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves**. Trabalho de conclusão do curso de Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande - PB, 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: 1990.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPINA GRANDE. **Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Campina Grande**. Projeto de Lei Complementar N° 001, de 04 de abril de 2008. Campina Grande, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação elaborado pela categoria dos Assistentes Sociais e Psicólogos na XV Semana Pedagógica**. Campina Grande, fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Prefeitura Municipal de Campina Grande**. 1986. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/>. Acesso em: fev. 2021.

CFESS. **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 9ª ed. revista e atualizada. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES. **Plano de Ação da Unidade Escolar – Ano 2016**. Campina Grande, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES. **Plano de Ação da Unidade Escolar – Ano 2023**. Campina Grande, 2023.

ESCOLA GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES. **Projeto Frequência em Dia- Ano 2017**. Campina Grande, 2017.

FIGUEIRÊDO, Glauce Suassuna. **A atuação do Serviço Social na educação: Um relato de experiência sobre o projeto “O ECA na escola”**. Trabalho de conclusão do curso de Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande - PB, 2022.

FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. “Na prática a teoria é outra?”. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMMOTO, M.V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, André Monteiro. **O Serviço Social e a educação em contexto neoliberal: o trabalho do assistente social na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves - Campina Grande/PB**. Trabalho de conclusão de curso de Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande – PB, 2018.

\_\_\_\_\_. **A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Social da Rede básica de ensino de Campina Grande - PB**. 2021. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# REFLEXOS SOCIAIS DA BNCC E DO DCT-TO/EM PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Ana Luíza Moreira Ayres Rodrigues<sup>2</sup>  
Rubens Martins da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo aborda o fenômeno do protagonismo juvenil a partir das competências específicas da BNCC e suas respectivas habilidades e do DCT-TO/EM. A fundamentação teórica baseia-se em Gadotti (2000), Messias (2022) entre outros. O contexto investigativo alinhou os seguintes objetivos específicos: (i) analisar as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular; (ii) descrever a implementação da BNCC no município de Palmas-TO; (iii) compreender a percepção dos estudantes e professores sobre competências e habilidades da BNCC que possibilitam o protagonismo juvenil. O procedimento metodológico consiste em uma pesquisa aplicada, documental e de campo, com objetivo exploratório, de natureza qualitativa, possuindo como instrumento o questionário on-line. Considera-se que a pesquisa serve como base para conhecer como o protagonismo juvenil está sendo executado na escola pesquisada, bem como um parâmetro para amenizar as deficiências e aprimorar as potencialidades encontradas para consolidação do protagonismo juvenil.

**Palavras-chave:** Protagonismo Juvenil. BNCC. DCT-TO/EM. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**ABSTRACT:** This article addresses the phenomenon of youth protagonism from the specific competencies of the BNCC and their respective skills and the DCT-TO/EM. The theoretical foundation is based on Gadotti (2000), Messias (2022) and others. The investigative context aligned the following specific objectives: (i) analyze the competencies and skills of the area of Humanities and Applied Social Sciences of the Common National Curriculum Base; (ii) describe the implementation of the BNCC in the municipality of Palmas-TO; (iii) understand the perception of students and teachers about competencies and skills of the BNCC that enable youth protagonism. The methodological procedure consists of an applied, documentary and field research, with exploratory objective, of a qualitative character, using an online questionnaire as an instrument. It is considered that this research serves as a basis for investigating how the youth protagonism is being implemented in the researched school, as well as a parameter to alleviate the deficiencies and enhance the potentialities found for the consolidation of youth leadership.

**Keywords:** Youth Protagonism; BNCC; DCT-TO/EM; Applied Social and Human Sciences.

## INTRODUÇÃO

A educação é de suma importância para a sociedade, pois, simultaneamente, contribui e favorece o desenvolvimento biológico, social, psíquico e cultural dos indivíduos. Quando nos referimos à educação formal, entendemos que esta é aprendida em uma instituição escolar, a qual têm-se um documento norteador. O documento que norteia a oferta da Educação Básica no território brasileiro consiste na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De modo geral, o objetivo da BNCC (2018) é instrumentalizar a oferta de um ensino que contribua para a redução das desigualdades educacionais a partir da execução da educação formal. Complementar a isso, cada estado brasileiro rege sua sistemática de ensino por meio de um documento curricular complementar. No Tocantins, este documento recebe o nome de Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2021).

O presente trabalho possui como objetivo geral analisar a percepção dos estudantes e professores sobre as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular para o protagonismo juvenil, e como objetivos específicos: (i) analisar as

1 Este trabalho resultou de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins.

2 Graduada em Psicologia pelo CEULP/ULBRA e Graduada em Serviço Social pela Unitins. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0408-0557>. E-mail: [almoreiraar@gmail.com](mailto:almoreiraar@gmail.com)

3 Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela UFT/2019. Professor efetivo da Unitins e da Seduc-TO. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2334-0115>. E-mail: [rubens.ms@unitins.br](mailto:rubens.ms@unitins.br)

competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular; (ii) descrever a implementação da BNCC no município de Palmas-TO; (iii) compreender a percepção dos estudantes e professores sobre competências e habilidades da BNCC que possibilitam o protagonismo juvenil.

A investigação que possibilitou a escrita deste trabalho concentrou-se na seguinte problemática: como as competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular são percebidas pelos estudantes e professores, do Centro de Ensino Médio Tiradentes de Palmas-TO, para a consolidação do protagonismo juvenil?

A motivação da pesquisa se deu pelo apreço e identificação dos autores pela área da Educação, a qual é vista como um elemento transformador e de suporte à independência dos sujeitos, bem como à amenização das expressões da questão social.

Os indicadores discutidos neste trabalho podem ser percebidos como subsídios para confirmar as hipóteses: (i) as competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC podem contribuir para a consolidação do protagonismo juvenil dos estudantes do Ensino Médio Centro de Ensino Médio- Tiradentes de Palmas-TO, (ii) os professores percebem as competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC como contribuição para consolidação do protagonismo juvenil dos seus alunos.

Metodologicamente, a investigação realizada contemplou uma pesquisa documental e de campo, de finalidade metodológica aplicada, com objetivo exploratório e de natureza qualitativa.

A pesquisa foi executada na escola pública estadual Centro de Ensino Médio Tiradentes (CEM-Tiradentes) em Palmas-TO. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários via *Google Forms*, cujo *link* foi disponibilizado aos participantes da pesquisa via *WhatsApp*.

Em razão da participação de pessoas, a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unitins sob o número 5.715.784. Além disso, a sua execução foi consentida pelos participantes com base na assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

À guisa da reflexão crítica, as discussões a respeito do protagonismo juvenil não apresentam pontos de finalização, uma vez que os indicadores nele discutidos potencializam a realização de novas investigações científicas vinculadas às expressões sociais.

## FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

A Educação é uma ferramenta indispensável na história em razão de sua importância para a formação dos sujeitos, seja para a vida em sociedade ou para o exercício laboral.

Hein (2016) define a educação como um processo que transcende o acúmulo de informações quantificadas em testes periódicos, mas que significa a promoção do contato do aluno com os bens materiais produzidos pela humanidade, bem como a colaboração com a formação de sujeitos críticos com capacidade reflexiva e auxílio na sua transformação.

As dimensões históricas da educação remontam a grandes trajetórias de lutas e resistência, para sua consolidação enquanto espaço de formação e transformações sociais. Pois, antes do surgimento das escolas, a educação nas sociedades tribais era difusa e os aprendizados eram passados dos adultos para as crianças, pois o conhecimento era questão de sobrevivência (Terra, 2014). Nesse sentido, a educação perpassou por alguns caminhos, como a educação tradicional e nova, até chegar à atualidade.

Segundo Gadotti (2000), a educação tradicional era destinada a pequena parte da população e sua raiz era a sociedade de classes escravista da Idade Antiga, em que sua queda teve início no movimento renascentista.

No fim do século XIX surgiu a educação nova que vai de contrário aos ideais da educação tradicional. Nesse modelo pedagógico os alunos são ativos, sujeitos da sua própria formação e guiados pelo seu interior, em que desenvolvem trocas com o meio (Correia, 1997).

Para a efetivação do direito à educação formal, em 1996, a Lei nº 9.934 foi sancionada, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre a educação básica a referida Lei determina, no Art. 27, que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho e IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Brasil, 1996).

## A BNCC, O DCT-TO/EM E O PROTAGONISMO JUVENIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) congrega o registro de diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira. Isso se dá porque ela possibilita que os estudantes tenham contato com instrumentos denominados competências e habilidades em contextos escolares de qualidade.

Entre as pretensões da BNCC (Brasil, 2018) estão o desejo de livrar-se da divisão disciplinar rígida do conhecimento, incentivar a aplicação da BNCC no cotidiano, a relevância do contexto para dar significado ao aprendizado e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida.

Ademais, o documento referido norteia o currículo da Educação Básica, na qual a etapa final é o Ensino Médio, etapa dos jovens, estes que são diversos, uma vez que as culturas juvenis são singulares (Brasil, 2018).

Dessa forma, levar em conta a diversidade da juventude demanda a organização de uma escola que aceite tal diversidade e promova respeito ao ser humano e seus direitos, também que assegure aos estudantes o protagonismo de seu processo de escolarização a partir de uma formação em sintonia com sua história de vida e que proporcione a elucidação do seu projeto de vida, tanto referente aos estudos, como trabalho e estilo de vida (Brasil, 2018).

Na BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estimula o protagonismo juvenil através do empenho para que os estudantes deem valor aos trabalhos de campo, possuam capacidade de mobilizar diferentes formas de linguagens e engajem-se em práticas cooperativas para a elaboração e resolução de problemas (Brasil, 2018).

Esta área de conhecimento é formada por seis competências específicas, nas quais cada uma delas possui habilidades a serem desenvolvidas.

A primeira competência específica consiste em:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018, p. 571).

Isso quer dizer que os estudantes do Ensino Médio devem ter a capacidade de analisar de forma crítica e científica diferentes processos (ambientais, culturais, econômicos, políticos e sociais), em diferentes momentos, de diversos locais e levando em consideração opiniões divergentes, além disso, deve ser capaz de tomar decisões com base em argumentos e fontes científicas.

Quanto às habilidades da competência 1, as quatro primeiras, referem-se, resumidamente, à identificação, análise, comparação, discussão, elaboração de hipóteses e seleção de evidências de eventos ambientais, culturais, econômicos, históricos, políticos e sociais para assim obter uma compreensão do

evento. A quinta habilidade refere-se a identificação, contextualização e explicitação de ambiguidades de maneira crítica. Por fim, a sexta habilidade refere-se ao uso de forma crítica, reflexiva e ética de diferentes linguagens, em diferentes meios de comunicação para disseminar informações, solucionar problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

A segunda competência específica baseia-se em “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (Brasil, 2018, p. 573), ou seja, observar a criação de territórios e fronteiras em diferentes circunstâncias, a partir do entendimento que as territorialidades e a geopolítica dos Estados-nações são estabelecidas por relações de poder.

A terceira competência específica refere-se a:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Brasil, 2018, p. 572).

Esta competência possui seis habilidades, as quais, em geral, expressam concepções sobre a identificação, análise e problematização de diferentes atitudes humanas que impactam a economia e o meio ambiente. A exemplo, a habilidade (EM13CHS306) pretende “contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta” (Brasil, 2018, p. 562).

A quarta competência específica compõe-se em “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018, p. 576), ou seja, investigar como se dá às relações de produção, capital e trabalho em variados espaços e qual seu efeito sob a construção e transformação das sociedades.

As respectivas habilidades, basicamente, discorrem sobre a identificação, análise e debate de situações que envolvem assuntos categorizados em emprego, renda, capital, transformações tecnológicas, técnicas e informacionais, estratificação social e desigualdade socioeconômica.

Como exemplo, têm-se a habilidade (EM13CHS401) que tem a intenção de desenvolver a capacidade de “identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos” (Brasil, 2018, p. 563). Sendo importante porque sugere a discussão de elementos relacionados às transformações no mundo como mecanismo de transformação dos próprios indivíduos.

A quinta competência específica é “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577). Isso indica que a injustiça, o preconceito e a violência deverão ser combatidas ao respeitar os Direitos Humanos e ao defender princípios éticos e inclusivos.

A quarta habilidade da competência supracitada simboliza-se na tomada de iniciativas capazes de:

analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (Brasil, 2018, p. 564).

A sexta competência específica respalda-se em:

participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 578).

O enfoque da sexta competência aponta para a necessidade de uma postura crítica, responsável e cidadã frente a debates coletivos.

A última habilidade da competência mencionada representa a capacidade de:

relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (Brasil, 2018, p. 565).

Com base na BNCC – Etapa Ensino Médio, o Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO/EM) foi elaborado de forma coletiva e democrática (Tocantins, 2021).

O DCT-TO/EM é composto pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e uma das propostas pedagógicas para essa etapa é o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida (Tocantins, 2021).

Segundo o Caderno 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do DCT-TO/EM os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando em conjunto levam à compreensão da sociedade e das culturas de maneira que haja uma reflexão crítica e ampla no âmbito cultural, social, histórico e político, uma vez que possibilitam uma análise minuciosa dos processos sociais e históricos, como também contribuem no fortalecimento de identidades, na responsabilidade social e ambiental dos sujeitos e na elaboração de projetos de vida (Tocantins, 2021).

O DCT-TO/EM compreende que o protagonismo juvenil e a construção da atitude ética:

dar-se-ão por meio de recursos didáticos e metodológicos apresentados pelos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, organizados em um planejamento coletivo [...] (Tocantins, 2021, p. 13).

Quanto ao seu conteúdo é relevante o ensino da história da filosofia e a análise de grupos culturalmente discriminados (comunidades indígenas e quilombolas) de forma dinâmica e interdisciplinar. Enquanto a metodologia do ensino fica a critério da instituição e do professor, sendo pertinente a inclusão de atividades com uso da tecnologia e dos diferentes tipos de linguagem contemporânea com ênfase na linguagem escrita (Tocantins, 2021).

O componente curricular de História faz a mediação da comunicação entre o sujeito e as questões econômicas, culturais, políticas e sociais resultantes dos eventos históricos da humanidade, sendo importante na compreensão das temáticas atuais. Isso se dá como meio de “provocar o estudante no sentido de perceber-se como sujeito da sua própria história, alinhando os conhecimentos históricos ao seu projeto de vida” (Tocantins, 2021, p. 29).

O componente curricular de Geografia é responsável pela abrangência e detalhamento dos conceitos adquiridos anteriormente pelos estudantes, bem como pelo desenvolvimento do sujeito de realizar diálogos tendo a consciência de que faz parte de um todo em um período, em que este todo possui sujeitos de diferentes culturas e territórios. No ensino no Ensino Médio, este componente deve envolver a interdisciplinaridade e usar diferentes recursos desde que esteja contextualizado com o mundo do estudante (Tocantins, 2021).

O componente curricular de Sociologia contribui na compreensão da formação da sociedade, apresenta conceitos que explicam acontecimentos comuns da sociedade e fornece instrumentos de análise de questões sociais e individuais de maneira metódica (Tocantins, 2021).

Quanto a definição de protagonismo juvenil, diversos autores consideram-no como uma forma de construir um sujeito autônomo e com maior qualificação, também, para as necessidades do mercado de trabalho, pois, teoricamente, corrobora para que os jovens sejam pessoas responsáveis e tenham capacidade para lidar com as emoções e as relações interpessoais (Messias, 2022).

## O PROTAGONISMO JUVENIL NO CEM TIRADENTES

A construção deste trabalho resultou de uma pesquisa realizada no Centro de Ensino Médio Tiradentes de Palmas-TO, com os professores da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e os

estudantes do Ensino Médio. Para tanto, os dados obtidos resultaram da aplicação de questionários via *Google Forms*.

A pesquisa contou com a participação de cinco professores do Ensino Médio, sendo dois deles graduados em História, um em Filosofia, outro em Sociologia e outro em Geografia.

A análise e a discussão dos resultados contemplaram perguntas objetivas e subjetivas. Nesse sentido, a primeira pergunta, conforme descrita no Quadro 1, abaixo, buscou analisar os principais tipos de atividades realizadas pelos professores em suas aulas.

**Quadro 1:** Questionário aplicados aos professores.

|   |                        |                           |                     |
|---|------------------------|---------------------------|---------------------|
| <b>Dentre as atividades citadas abaixo, quais você já executou para estimular o protagonismo dos seus alunos?</b> |                        |                           |                     |
| a) ( ) debates;   | b) ( ) aulas práticas; | c) ( ) aulas interativas; | d) ( ) e/ou outros. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao primeiro questionamento, conforme as opções de múltipla escolha, os cinco professores participantes da pesquisa responderam que suas aulas contemplam a realização de debates. Desse total, dois deles revelaram que realizam aulas práticas, outros dois informaram que realizam aulas interativas. Na categoria “outros”, dois professores opinaram que realizam “seminários”. Nesse contexto, nota-se a concordância quanto ao uso de debates no estímulo do protagonismo juvenil dos alunos com base na BNCC (2018), pois, segundo este documento oficial, é importante que os professores interajam com seus alunos.

Ao utilizar debates como atividade nas aulas, os professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão desenvolvendo a capacidade de investigação dos jovens, como também a habilidade de questionar sobre algo, e a partir disso refletir de maneira crítica sobre algum assunto, atitude ou valor moral da sociedade, que a depender da vivência cada sujeito tem sua concepção.

Conforme a BNCC (2018), é durante a juventude que as habilidades cognitivas estão sendo ampliadas e aperfeiçoadas, tais como simbolização e abstração. O documento curricular supracitado, aponta que a partir do conhecimento abordado em aula os jovens são provocados à construção de hipóteses e de discussão a respeito dos conteúdos estudados.

A realização de aulas práticas, conforme apontado por dois professores, está em concordância com a BNCC, uma vez que ela pretende “viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural” (Brasil, 2018, p. 466). Logo, com as aulas práticas é possível ver o conteúdo através de experiências e fazer uma relação do conteúdo aprendido (teoria) com a experiência vivenciada (prática).

O segundo questionamento apresentado aos professores, conforme consta no Quadro 2, adiante, contemplou modos das diferentes percepções sobre os objetivos do protagonismo juvenil.

**Quadro 2:** Questionário aplicados aos professores.

|  |
|--|
| <b>Quais benefícios você acredita que o protagonismo juvenil pode trazer para os estudantes da escola?</b> |
|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A resposta apresentada pelo professor da área de História pontuou que “os alunos aprendem a falar em público, ter dinamismo e empoderamento”. Isso está baseado, por exemplo, no Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO/EM) elaborado, a partir da BNCC, no ano de 2021.

Na resposta da participante 2 a “autoconfiança e proatividade” foram apontadas como benefícios para o protagonismo juvenil. Isso é importante porque diante das mudanças no contexto educacional é exigido “dos educadores, uma postura de mediadores com o compromisso de despertar nos jovens atitudes proativas para atuarem como protagonistas numa sociedade em constante transformação” (Tocantins, 2021, p. 28), ou seja, a proatividade é mediada pelos professores de forma que provoque o protagonismo

dos estudantes. O exposto por esta participante demonstrou que seu papel de mediadora do conhecimento está sendo executado com eficácia, o que contribui para a confiança dos jovens em si mesmos.

A participante 3 expressou que o protagonismo pode favorecer o *“desenvolvimento cognitivo, aprendizagem interdisciplinar, capacidade de falar em público, possibilidade de interação em grupo, inclusão, equidade e liberdade de pensamento e fala”*. A respeito disso, a BNCC (2018) propaga que a educação integral consiste em ver o sujeito como um todo e desenvolvê-lo em diferentes âmbitos: cognitivo, social, afetivo.

A participante 4 expôs como benefício a *“autonomia”*, sendo esta observada no contexto da BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como pressupostos que *“colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos”* (Brasil, 2018, p. 549). Isso implica na percepção de que os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dão fundamento para a formação do sujeito em relação aos aspectos da ética, cidadania e direitos humanos.

A participante 5 ponderou que *“os benefícios estão relacionados ao desenvolvimento de competências em três dimensões: conhecimento, saber fazer (habilidades) e a ação (querer fazer) e motivação”*. Dessa afirmação, há a percepção de que os benefícios estão correlacionados com as competências, e que o desejo atrelado ao saber fazer tem ligação direta com o protagonismo.

As respostas subjetivas ao terceiro questionamento apresentado aos professores buscaram a percepção dos seus olhares em relação ao protagonismo de seus alunos. Nesse sentido, o Quadro 3, abaixo, evidencia esse questionamento.

**Quadro 3:** Questionário aplicados aos professores.

**Como você percebe o protagonismo juvenil nos seus alunos?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A resposta apresentada pelo participante 1 enfatizou que o protagonismo juvenil de seus alunos se dá *“através do seu desenvolvimento cognitivo e participativo na escola”*. Isso denota, por exemplo, que o amadurecimento de conexões neurais dos alunos, também segundo este participante, se dá por meio das aulas, pois é partir das diferentes formas de ensinar o conteúdo que as conexões neurais vão sendo estimuladas e desenvolvidas.

Segundo estabelece a BNCC, em sua sexta competência específica, o desenvolvimento participativo do estudante na escola é o que fortalece o seu protagonismo.

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 558).

A participação individual ou coletiva nos debates públicos é válida desde que seja consciente e respeitosa e ofereça possibilidades de escolhas livres, autônomas e responsáveis relacionadas a cidadania e ao projeto de vida. Ainda, participar das aulas através de interações, debates, questionamentos é positivo para a aprendizagem do estudante, como também contribui na construção do conhecimento.

A participante 2 expôs que através da *“liderança e responsabilidade”* o estudante consegue compreender os conteúdos propostos sem muita dificuldade. Pois, *“desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo”* (Brasil, 2018, p. 463).

A participante 3 observou que o protagonismo juvenil se dá *“através da fala, ilustrações, conversas”*. Esta fala condiz com o objetivo da BNCC (Brasil, 2018, p. 549) ao destacar que *“para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.)”*. Ao perceber o protagonismo juvenil dos alunos por meio de

diferentes linguagens, a participante reforça a ideia de uso da BNCC, tanto na em suas aulas quanto nas dos demais professores.

A participante 4 destacou que o protagonismo se dá pelo *“interesse, pesquisa, apresentações e debates”*. Nesse sentido, o interesse pelo conteúdo, acompanhado da curiosidade e das pesquisas realizadas para sanar essa curiosidade, demonstra um estudante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um estudante protagonista. De acordo com a BNCC, o exercício da curiosidade é uma competência geral da Educação Básica.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

A partir do exercício da curiosidade, são realizadas investigações que posteriormente são refletidas e analisadas de forma crítica, as quais podem ser vistas através de apresentações e debates.

De acordo com a participante 5 *“o protagonismo juvenil, está relacionado diretamente aos processos formativos relacionados às dimensões relacionadas à competência humana: a busca pelo conhecimento formativo e integral, o saber fazer (habilidade) e a ação (o querer fazer, está motivado)”*.

A resposta da participante diz respeito aos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), visto que eles correspondem às bases necessárias ao protagonismo juvenil. Assim, a resposta apresentada pode ser observada como uma síntese do fundamento pedagógico supracitado, contendo como exemplo da teoria e prática o seminário.

A partir das respostas dos professores notou-se que eles utilizam diferentes métodos de interesse dos estudantes, os quais são vistos como resultados nas suas aulas e são reconhecidos como benéficos para o protagonismo juvenil.

Quanto ao questionário com os estudantes, este também foi aplicado via *Google Forms*. A sua disponibilização se deu através do repasse do link à orientadora escolar, a qual enviou o link nos grupos de *WhatsApp* dos pais e alunos.

A pesquisa contou com a participação de 4 estudantes de 15 a 18 anos, da 1ª série e 3ª série do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino. Logo, o questionário aplicado contém seis perguntas objetivas e subjetivas no intuito de compreender a percepção dos alunos sobre as competências e habilidades da BNCC.

A primeira pergunta, conforme Quadro 4, buscou saber como os estudantes se percebiam na condição de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 4:** Questionário aplicados aos estudantes.

**1. Você se considera um protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem? Por quê?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas obtidas evidenciaram que parte dos estudantes se consideravam protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, porém, um deles tinha percepção parcial a respeito disso.

Um dos estudantes justificou sua percepção sobre o protagonismo ao dizer: *“estou buscando o aprendizado hoje para o que eu vou me tornar amanhã”*. Outro estudante descreveu: *“sou eu quem me dedico a aprender”*. Tais estudantes se percebem como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se reconhecem responsáveis pela sua educação. Assim, buscam seu aprendizado, devido ao reconhecimento de que eles são os maiores beneficiados.

Por outro lado, um estudante participante informou que se considera mais ou menos um protagonista, pois *“às vezes surge o interesse e outras preciso de alguém que me incentive ou me ajude”*. Essa informação reforça a tese de sua responsabilidade estudantil, sendo necessário que a escola, no papel dos professores dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estimule e contribua na e para a formação crítica e integral dos estudantes.

Assim como salienta o DCT-TO/EM o estudante do Ensino Médio é observado como “um sujeito protagonista e autônomo no processo educativo, e o professor como aquele que cumpre o papel de articulador e mediador na construção dos conhecimentos de cada fase da Educação Básica” (Tocantins, 2021, p. 31).

A segunda pergunta, conforme quadro 5, busca saber se as aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são relevantes para os estudantes.

**Quadro 5:** Questionário aplicados aos estudantes.

**2. Teve alguma aula marcante das disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia? Como foi a aula?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A participante 1 citou “*só em filosofia. Na qual tivemos um momento no pátio, com apresentações*”, contudo o estudante não expôs qual assunto da aula, mas nota-se que uma aula “diferenciada”, ou seja, fora da sala de aula, se mostrou marcante, assim como as apresentações.

Da mesma forma, a estudante participante 3 pontuou que houve aula marcante de “*geografia, foi uma aula sobre os conhecimentos da geografia do Tocantins e foi muito boa*”. O ensino da geografia tocantinense é proposto no DCT-TO/EM quando relata sobre a necessidade de discutir assuntos da localidade.

Vale observar que neste novo contorno, o Componente Curricular de História do Estado do Tocantins contido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá, necessariamente, ser abordado de maneira interativa, correlacionando à realidade atual, com ênfase especial para as questões do local (Tocantins, 2021, p. 32).

Por outro lado, o estudante participante 2 só afirmou que teve aula marcante, sem revelar mais informações da aula e o participante 4 declarou que não se recorda, logo, se não possui lembranças, provavelmente não foi marcante.

As demais questões objetivas foram elaboradas com intuito de conhecer a forma como as aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são realizadas e como é a percepção dos estudantes sobre tais aulas.

A questão 3, de múltipla seleção, conforme quadro 6, pretende entender como os conteúdos das aulas são ministrados.

**Quadro 6:** Questionário aplicados aos estudantes.

**3. De que maneira é repassado o conteúdo das aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia?**

- aulas expositivas;
- aulas interativas;
- aulas investigativas;
- aulas dinâmicas;
- através de debates
- a partir de análises
- através de comparações
- e/ou outros

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A opção aulas interativas foi marcada por três estudantes participantes, assim, considera-se que maioria dos estudantes pesquisados visualizam, nas aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, a ocorrência de interações e participações.

Cada uma das opções “*aulas dinâmicas, através de debates, a partir de análises*” foi selecionada por dois estudantes participantes, logo, essas didáticas são vistas como efetivadas no momento de repassar os conteúdos dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, usando assim das didáticas pertinentes para atingir o objetivo proposto, as habilidades e competências da

BNCC (2018). Especificamente sobre as análises, elas estão presentes em três competências e doze habilidades da área supracitada da BNCC (2018).

Em especial, a quarta competência “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018, p. 558) é bastante interessante de ser discutida, uma vez que as relações de produção definem as relações sociais.

Quanto a opção “aulas investigativas” foi selecionada apenas por um estudante participante. A investigação é recomendada pela BNCC, porém é uma ação que pode acontecer de forma implícita, pois ao ter conhecimento sobre o conteúdo geralmente se investiga, de maneira indireta ou direta, o motivo pelo qual levou a ocorrer determinado acontecimento.

Ressalta-se que explorar diferentes recursos no processo educativo é fundamental, devido a diversidade do público, como a particularidade de cada sujeito, ao utilizar de diferentes recursos pode-se desenvolver habilidades de alguns estudantes, ou aprimorá-las, além disso, a chance de atingir o aprendizado aumenta, pois cada indivíduo aprende de uma forma.

A quarta pergunta de múltipla escolha, conforme quadro 7, é sobre os temas abordados nas aulas, a fim de enxergar se os temas propostos pela BNCC e/ou pelo DCT-TO/EM estão presentes nas aulas.

Quadro 7: Questionário aplicados aos estudantes.

| 4. Dos temas abaixo, qual ou quais deles você já estudou nas aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia? |   |  |  |
|--|---|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> tecnologia   | b) <input type="checkbox"/> modelos socioeconômicos     | i) <input type="checkbox"/> política         | j) <input type="checkbox"/> violência        |
| c) <input type="checkbox"/> relações de poder  | d) <input type="checkbox"/> meio ambiente               | k) <input type="checkbox"/> relações sociais | l) <input type="checkbox"/> Direitos Humanos |
| e) <input type="checkbox"/> sustentabilidade   | f) <input type="checkbox"/> diversidade étnico-cultural | m) <input type="checkbox"/> ética            | n) <input type="checkbox"/> racismo          |
|  | g) <input type="checkbox"/> indígenas                   |  | o) <input type="checkbox"/> afrodescendentes |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com exceção a opção relações de poder, todas as demais opções foram selecionadas ao menos por um estudante participante. As opções *tecnologia*, *diversidade étnico-cultural*, *relações sociais*, *Direitos Humanos*, foram selecionadas por um estudante participante. As opções *modelos socioeconômicos*, *indígenas*, *violência*, *ética* e *afrodescendentes* foram selecionadas por dois estudantes participantes. As opções *meio ambiente*, *sustentabilidade* e *racismo* foram selecionadas por três estudantes participantes. Por unanimidade a opção *política* foi selecionada pelos quatro estudantes participantes.

Segundo o DCT-TO/EM (2021), os estudos de Política e Trabalho permitem aos estudantes do Ensino Médio:

compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho (Tocantins, 2021, p. 16).

A política se faz importante devido ao seu papel fundamental na sociedade, além da votação para escolher representantes do Legislativo, Judiciário e Executivo, algumas ações configuram-se como ato político, como a participação em movimentos sociais, assim a contribuição na política se faz necessária para a construção da democracia.

A competência específica 3, na sua quarta habilidade disserta sobre o meio ambiente e a sustentabilidade:

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável (Brasil, 2018, p. 562).

A análise dos impactos ambientais se faz necessária, pois ao impactar o meio ambiente, a sociedade também é afetada, ainda mais que, na sua grande maioria estes impactos são nocivos, assim, ao fazer

uma análise e discussão da origem de tais impactos, pretende-se que, ao enxergar os efeitos prejudiciais das ações que afetam o meio ambiente, uma consciência socioambiental seja formada.

A habilidade (EM13CHS401) da competência específica 4, consiste em “identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos” (Brasil, 2021, p. 563).

A habilidade em questão diz respeito às relações sociais e suas transformações, que com o passar do tempo, a sociedade foi se modificando em razão de desafios decorrentes da globalização, tecnologia e novas formas de trabalho. Estas mudanças são importantes porque mobilizam os estudantes jovens à capacidade de identificar e analisar as relações sociais e suas modificações, uma vez que “a escola que acolhe as juventudes tem de explicitar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes” (Brasil, 2018, p. 466).

A temática de *Direitos Humanos* está expressa na competência específica 5, como também as temáticas de *violência* e *ética*. A habilidade (EM13CHS502) discorre da capacidade pretendida dos estudantes de:

analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (Brasil, 2018, p. 564).

É pretendido que realizem ações voltadas à propagação Direitos Humanos, como a liberdade e aquisição de direitos independentemente de raça, religião, orientação sexual, religiosa. Ao perceber que a pessoa tem o direito de ser como é, as formas de desigualdade e preconceitos, provavelmente, serão diminuídas. Ainda mais que a temática de Direitos Humanos tem uma conotação negativa e errônea no senso comum.

A habilidade (EM13CHS503) requer que os jovens estudantes saibam “identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (Brasil, 2018, p. 564).

As habilidades da competência específica 6 dissertam sobre *política, indígenas e afrodescendentes, Direitos Humanos* temas que foram considerados pelos estudantes participantes como conteúdos estudados nas aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Particularmente, sobre os indígenas e afrodescendentes, a habilidade (EM13CHS601) preconiza que se deve

relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (Brasil, 2018, p. 565).

Dessa forma, ao conhecer a formação sócio-histórica do Brasil, os motivos do preconceito, especificamente o étnico e racial, são desvendados, bem como podem ser atenuados. Além disso, a habilidade (EM13CHS502) prevista na BNCC propõe a desnaturalização e problematização das formas de discriminação e preconceito.

Assim como o DCT-TO/EM (2021) comenta sobre a relevância da discussão sobre os indígenas e afrodescendentes, visto a diversidade cultural na região tocantinense, “pois este é um território rico em diversidade de etnias indígenas e comunidades quilombolas” (Tocantins, 2021, p. 12).

Com a ruptura do pensamento eurocêntrico e conseqüentemente da visão de que uma raça é superior a outra, espera-se que a perpetuação do racismo seja atenuada.

A quinta pergunta, de múltipla seleção, conforme quadro 8, refere-se sobre a opinião dos alunos sobre a execução das aulas e seus reflexos.

Quadro 8: Questionário aplicados aos estudantes.

| 5. As aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia: |                         |                                |                               |   |
|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|
| a) ( ) estimulam sua criatividade                           | b) ( ) são cooperativas | c) ( ) têm atividades práticas | d) ( ) provocam sua autonomia | e) ( ) estimulam seu pensamento crítico |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A opção “*tem atividades práticas*” não foi selecionada por nenhum aluno. Apesar disso, dois professores dos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas afirmaram que usam de aulas práticas para desenvolver protagonismo juvenil dos seus alunos.

Quanto ao fato de as aulas serem “*cooperativas*”, sua realização é importante para que atinja a educação integral do sujeito e para enfrentar as adversidades advindas do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Por outro lado, mesmo que a autonomia esteja ligada ao protagonismo, apenas um estudante considera que as aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia provocam a sua autonomia. No entanto, três estudantes participantes consideram-se protagonistas, conforme a primeira questão, isso quer dizer que a percepção do protagonismo para todos três estudantes participantes não está ligada diretamente à autonomia ou aos componentes curriculares- História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A opção “*estimulam seu pensamento crítico*” foi selecionada por dois estudantes. Segundo a BNCC (2018) o desenvolvimento do pensamento crítico corrobora para que o adolescente não aceite os fatos como verdade absoluta sem fazer questionamentos e que tenha opiniões mais consistentes, analisadas com cuidado, e com base em evidências (Brasil, 2018).

A opção “*estimulam sua criatividade*” foi selecionada por três estudantes participantes. O estímulo à criatividade é bastante discutido na BNCC pois pretende-se que as formas de expressão dos estudantes sejam criativas e inovadoras. Assim, contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, como também no desenvolvimento de diferentes habilidades e ainda abarca variadas maneiras de expressar a aquisição do conhecimento.

A sexta pergunta, de múltipla escolha, conforme quadro 9, busca compreender se as aulas são significativas para os estudantes.

Quadro 9: Questionário aplicados aos estudantes.

| 6. As temáticas das aulas têm sentido para você? |
|--|
| a) ( ) um pouco                                  |
| b) ( ) quase nada                                |
| c) ( ) relativamente sim                         |
| d) ( ) totalmente                                |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesta questão cada estudante selecionou uma opção, logo, há estudante participante que identifica um pouco de sentido nas temáticas abordadas nas aulas, como participante que praticamente não visualiza sentido nas temáticas, ainda há quem enxergue sentido de forma relativa e quem veja total sentido nas temáticas das aulas.

Desse modo, enxergar um significado no aprendizado corrobora na aprendizagem, na permanência na escola e no protagonismo. Uma vez que estudar assuntos considerados interessantes e significativos é mais interessante e instigante do que estudar temas que não fazem sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes e professores sobre as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum

Curricular para o protagonismo juvenil, o qual foi constatado na análise de resultados. Nesse mesmo sentido, os objetivos específicos foram contemplados ao decorrer do referencial teórico.

Ao término da pesquisa obteve-se como resultado, vários fatores referentes ao protagonismo juvenil, considerando a análise e discussão dos resultados que atestaram as hipóteses e trouxeram novas perspectivas para a temática.

A problemática apresentada foi respondida com a realização da pesquisa, uma vez que as perguntas dos questionários citavam competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC.

Verificou-se que o protagonismo juvenil dos estudantes pode ser percebido pelos professores de diferentes formas, como nas atitudes, nas atividades e através da comunicação, sendo comum suas atribuições positivas aos estudantes. De modo significativo, constatou-se que a maioria dos alunos se considera protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que a responsabilidade e autonomia, quando exercidas de forma leve, sem muitas cobranças, mas com a consciência da sua importância e necessidade, colaboram para formação de sujeitos que buscam atingir seus objetivos pessoais de forma íntegra e ponderada, de maneira responsável para consigo, com os outros e com o meio ambiente.

Desse modo, é essencial que demais pesquisas sobre a temática sejam desenvolvidas. Isso se dá porque é indispensável que se compreenda o modo como os estudantes se veem diante do processo educacional. Afinal, o conhecimento das dificuldades presentes no contexto escolar gera a premissa de que a educação é um direito de todos e sua efetivação deve se dá de forma frutífera.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

CORREIA, J. **A antinomia educação tradicional - educação nova: uma proposta de superação**. Millenium, 6, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HEIN, A. C. A. **Organização e legislação da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

MESSIAS, R. E. dos S. **Protagonismo juvenil: a incorporação das ciências humanas e sociais aplicadas nas obras de Projeto de Vida do PNLD 2021**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/217444>>. Acesso em 08 ago. de 2022.

TERRA, M.de L. E. **História da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

TOCANTINS, **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio**. Caderno 2, 2021.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio**. Caderno 1, 2021.

# SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO ENSINO MÉDIO, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E O CANTO DA SEREIA.

## SOCIAL SERVICE AND BASIC EDUCATION POLICIES: NEW SECONDARY EDUCATION, CONCEPTIONS OF EDUCATION AND THE SIREN SONG.

André Monteiro Moraes<sup>1</sup>  
Cristiano Costa de Carvalho<sup>2</sup>  
Dante Henrique Moura<sup>3</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>4</sup>  
Ruth Gnecco Zanini<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a promulgação do Novo Ensino Médio (NEM), Lei nº 13.415/2017. O objetivo geral é realizar uma leitura a partir do NEM, demarcando as concepções de políticas educacionais sobre os vieses histórico-crítico e o conservador de educação, além de demarcar as particularidades constitutivas da direção estratégica do Social do Serviço Social brasileiro sobre educação e consequentemente trazer insumos para crítica e proposições em torno das experiências e possibilidades do trabalho de assistentes sociais na atualidade nesta importante política pública. Para construção do texto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental tendo como base o método histórico-dialético. As considerações finais do estudo apontam os principais retrocessos da reforma conservadora dos anos finais da educação básica e dialoga com a concepção de educação construída e defendida pelo Serviço Social pós o movimento de reconceitualização tendo no horizonte a emancipação política e humana, de centralidade do mundo do trabalho e o seu princípio educativo que tem sido impactado com o avanço de educação alienada para o mercado defendida ferozmente por governos de orientação e matriz neoliberais.

**Palavras-chave:** Educação. Novo Ensino Médio. Concepções. Neoliberalismo. Serviço Social.

**ABSTRACT:** This article presents a reflection on the promulgation of the New Secondary Education (NEM), Law No. 13,415/2017. The general objective is to carry out a reading based on the NEM, demarcating the conceptions of educational policies on the historical-critical and conservative biases of education, in addition to demarcating the particularities constitutive of the strategic direction of the Brazilian Social Service on education and consequently bringing inputs for criticism and propositions around the experiences and possibilities of the work of social workers today in this important public policy. To construct the text, bibliographic and documentary research was carried out based on the historical-dialectic method. The final considerations of the study point out the main setbacks of the conservative reform of the final years of basic education and dialogue with the conception of education constructed and defended by Social Service after the reconceptualization movement with political and human emancipation on the horizon, central to the world of work and its educational principle that has been impacted by the advancement of education alienated to the market, fiercely defended by governments with a neoliberal orientation and matrix.

**Keywords:** Education. New High School. Conceptions. Neoliberalism. Social service.

### INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio tem sido debatido em diversos espaços por pesquisadoras/es e profissionais da educação na busca de compreensões sobre os sentidos, concepções e condições objetivas para

1 Bacharel e Mestre em Serviço Social (UEPB) e Doutorando em Educação (UFRN). E-mail: [andre.monteiro063@gmail.com](mailto:andre.monteiro063@gmail.com)

2 Bacharel em Serviço Social (PUC Minas), Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (UNA) e doutorando em Serviço Social (FCHS/UNESP). E-mail: [cristiano.c.carvalho@unesp.br](mailto:cristiano.c.carvalho@unesp.br)

3 Doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (UCM – Espanha), Graduação em Engenharia Elétrica (UFRN). Docente do Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). E-mail: [dantemoura2014@gmail.com](mailto:dantemoura2014@gmail.com)

4 Doutora em Serviço Social (PUC-SP), Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Livre Docente na FCHS/UNESP. E-mail: [elianacanteiro@terra.com.br](mailto:elianacanteiro@terra.com.br)

5 Bacharel (UFSC) e Mestranda em Serviço Social (FCHS/UNESP). E-mail: [ruthzanini.sso@gmail.com](mailto:ruthzanini.sso@gmail.com)

o desenvolvimento de práticas pedagógicas e das políticas educacionais em torno dos elementos apresentados na Lei nº 13.415/2017, e as consequências teóricas e práticas.

Na mídia, quando aparece a discussão, muitas das vezes é tratada por *pseudo* especialistas em educação ou comentaristas que cumprem o mero papel de reproduzir e legitimar o discurso do mercado e massificar o apoio à reforma conservadora de influência de organismos multilaterais/neoliberais de forma imediatista e pragmática, com foco apenas nos interesses do mercado.

De forma em geral, o NEM conforme preconizado pelo Ministério da Educação (MEC, S/d, 2023) estabelece uma mudança na estrutura do Ensino Médio (EM), ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais [...] e define uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2023).

No entanto, para além do discurso governamental e do mercado, o processo de implementação do NEM tem se apresentado contrário a histórica luta dos profissionais, intelectuais e movimentos sociais em defesa da educação, destacando a face mercadológica e excludente que o NEM propõe a promover no país, em termos práticos e políticos, mais um dispositivo de dominação e que “reúne esforços para a criação de consensos, naturalização e reprodução do modo de vida assentado no capitalismo” (FIGUEIREDO e MACIEL, 2023, p. 78).

O presente artigo trata de um ensaio teórico com base na pesquisa bibliográfica e documental produzida a partir das reflexões desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS/UNESP) e tem como **objetivo geral** realizar uma leitura das políticas educacionais no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017 sobre o viés da concepção da educação histórico-crítica e das particularidades constitutivas da direção estratégica do Social do Serviço Social sobre educação e conseqüentemente trazer insumos sobre a crítica e proposições para as experiências e possibilidades do trabalho de assistentes sociais na atualidade.

Nesse cenário de disputas em torno do NEM, é importante destacar que o Serviço Social enquanto uma área do conhecimento tem desenvolvido um conjunto de debates ao longo dos últimos anos sobre a educação básica no país (CFESS, 2013) e que tem ganhado notoriedade a partir da promulgação da Lei 13.935/2019, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”.

O processo de inserção do Serviço Social na educação básica no Brasil tem apresentado um conjunto de desafios, a exemplo, destacamos a disputa em torno do financiamento, concepções e sentidos em torno da política de educação, assim, compreendemos que uma aproximação para além do imediato é necessário para assistentes sociais (como para toda sociedade demais profissionais da educação) compreender os desdobramentos ético e político do NEM.

Entendemos que este é um tema de relevância para as/os profissionais do Serviço Social. O ‘recente’ *status* legal de uma profissão que passa a compor o sistema da educação básica brasileira, demanda compreender o debate em torno dos aspectos críticos e conseqüentemente do posicionamento sobre a reforma conservadora proposta para os últimos anos da educação básica, o ensino médio, pois o amadurecimento intelectual e o acúmulo político do Serviço Social brasileiro em torno das políticas educacionais podem contribuir para defesa de um projeto de educação que tenha como horizonte a emancipação política e humana.

## O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE INSERÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO BRASILEIRO E SEU VIÉS DE FORMAÇÃO HUMANA

Para compreensão dos moldes de reformas no aparato educacional brasileiro é importante destacar o contexto político, econômico e social ao qual o país estava inserido, assim como, as principais determinações que fazem com que os anos finais da Educação Básica seja visto como algo de grande valia nos variados espaços de comunicação. Situaresmos, pois, o contexto sociopolítico específico, no Brasil, após os anos 2000.

O início do século XXI foi marcado por grande mudança política no cenário latino-americano, líderes de partidos políticos da, vulgarmente compreendida como esquerda, foram eleitos sob os cânones de rejeição ao estado neoliberal<sup>6</sup>. Neste contexto, as expressões da questão social deveriam ser atenuadas através de uma política econômica que pudesse combinar maior intervenção do Estado na economia (Mota e Moraes, 2017).

Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, ganhou fôlego necessário à sua eleição contra Fernando Henrique Cardoso por não ter conseguido dar conta da superação da crise econômica que assolou o país em 1998, com a privatização das empresas estatais, o aumento do número do desemprego e a hiperinflação. Recai, ao na época, candidato petista, o processo idílico de virada de “retorno ao Estado como interventor na economia, sem descartar a necessidade de se manter bons índices de competitividade nos mercados globalizados” (Mota & Moraes, 2017, p. 358).

O projeto de desenvolvimento do país no governo de Lula é similar ao governo de Dilma Rousseff, que, interpretado como uma estratégia conduzida pelo Estado dentro do cenário neoliberal, busca potencializar os “gastos estatais” na esfera social. Apesar disso, os governos Lula e Dilma, em torno de seus discursos em prol dos pobres – com políticas de transferência de renda, aumento do emprego do formal, interiorização de universidades públicas e acesso ao ensino superior – no ponto de vista ideológico não logrou ruptura com a lógica global do capitalismo e de suas bases fundamentais de superexploração da força de trabalho.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), a marca distributiva das políticas públicas nos governos petistas foi incidida apenas para a diminuição da pobreza, ferindo os fundamentos neoliberais, pois a desigualdade é força motora para competitividade e aumento de produtividade capitalista. Entretanto, são pilares como: 1) o interesse do grande capital (EUA) – tendo em vista o aprofundamento do Brasil nas relações com países emergentes com o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul); 2) pensamento/ação da elite, mídia e classe média no Congresso Nacional e em parte do Judiciário – sem propósitos convergentes, mas, com o receio da perda relativa de poder político, social e econômico para a classe trabalhadora; 3) os erros do governo – sem avanço estrutural, sem mudanças positivas no cenário social, envolvimento em corrupção, aliança com a extrema direita conservadora do país e tentou conciliar os interesses do capital aos da classe trabalhadora.

Os problemas como desemprego e inflação retomam ao cenário brasileiro, aumentam o desgaste com o governo de Dilma, que por sua vez anunciou medidas de ajuste fiscal, “precipitou o país a crise institucional e em um conturbado *impeachment*, findando numa reviravolta neoliberal, provocando uma retração das políticas sociais” (Mota & Moraes, 2017, p. 371).

Após a derrubada (Golpe) do governo Dilma, Michel Temer assume a presidência da república e protagoniza grandes problemas para o meio social. Destacamos, como exemplo, a Emenda Constitucional 95 que trouxe grandes tensões sociais, com a sociedade civil por meio de protestos, greves e ocupações estudantis que aconteceram nas escolas e nas universidades públicas do país. Com a justificativa de reduzir gastos públicos, face à crise orçamentária e fiscal do Estado, essa EC é aprovada em 16 de dezembro de 2016 e instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20

<sup>6</sup> Hugo Chávez (Venezuela), Michele Bachelet (Chile), Nestor Kirchner (Argentina) e Luís Inácio Lula da Silva (Brasil).

(vinte) anos, portanto, até 2036. Limitando o investimento na saúde e na educação, ela põe o Brasil no estado de exceção (Mariano, 2017).

Fruto desse mesmo contexto, a Lei 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio está pautada no discurso, centrado e perpetuado pela mídia, de ineficiência e falta de flexibilidade dos anos finais da Educação Básica. Para o Ministério da Educação (2017) essa mudança tem como objetivos a garantia da oferta de uma educação de qualidade a todos os jovens brasileiros, além de aproximar as escolas à realidade desses estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O NEM altera consideravelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo diversas mudanças na estrutura do Ensino Médio, fragmentando a [própria concepção de] formação humana. Segundo Moura e Lima Filho (2017), essa reforma fragmenta o Ensino Médio, pois a nova estrutura curricular que o compõe, tem por base os itinerários formativos (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional), que tornam a formação básica mais utilitária e mercadológica.

Essa formação humana [básica], a nosso ver, deveria ser ampla e integral levando em consideração que, nos dizeres de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), permitisse a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, na permanente dualidade entre a ação de executar e a ação de pensar. Uma educação integrada deveria, de fato, superar a preparação para o trabalho operacional. É preciso que a formação humana garanta ao estudante o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para sua atuação como cidadão, que compreenda as relações sociais e todos os seus fenômenos.

Neste caso, o NEM não possibilita o reconhecimento de diferentes grupos em formação, pois estabelece dicotomias no processo de formação dos sujeitos, sinalizando diferentes itinerários apartando ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais de tecnologia (Moura & Lima Filho, 2017). A organização curricular nesta reforma não leva em conta o avanço do conhecimento científico, tampouco a contextualização dos fenômenos naturais e sociais e das experiências dos sujeitos.

O princípio da organização curricular do NEM é considerado com base na ideia do protagonismo juvenil e da formulação de um projeto de vida que, segundo a Base Nacional Comum Curricular: “permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 468). Neste ponto, a centralidade da flexibilidade curricular não está levando em consideração as deficiências presentes na realidade concreta das instituições escolares (Benachio, Moura & Souza, 2019).

É com base nas ações centradas na reestruturação curricular como artimanha para a saída da crise do EM que, para Moura e Lima Filho (2016), há negligência em relação à negligência à falta de infraestrutura das escolas, instalações físicas, laboratórios, quadras poliesportivas, merenda de qualidade, atividades artístico-culturais, incentivo à pesquisa, redução de quadro efetivo de profissionais, salários de qualidade, planos de carreira e condições de trabalho adequadas.

Eis a contraditoriedade da Lei, como se propaga que a NEM é um projeto educacional capaz de atender à diversidade e promover o protagonismo juvenil, se não há zelo em definir como prioridade a questão central de reorganização das condições objetivas de acesso e permanência dos estudantes à Educação Básica.

O discurso que molda o ideário da sociedade, com a REM, de que o “jovem será o protagonista de sua própria formação” emparelhado da ideia de este mesmo jovem “ser capaz de construir o seu projeto de vida”, para Benachio, Moura e Souza (2019), dificulta a sua concretude, pois é favorável para a desigualdade da formação entre as classes privilegiadas e a classe trabalhadora mais empobrecida, simplificando a formação para esta última.

O Estado, por sua vez, situando o EM nessa perspectiva de flexibilização não assume nenhuma responsabilidade no quesito de uma educação de qualidade, pois, concomitantemente acaba naturalizando e promovendo a desigualdade, uma vez que adequar a oferta educacional a diferentes realidades escolares com a defesa do atender de maneira diversa (Moura & Benachio, 2021).

A REM comunga de um projeto privatista da educação coerente com o modo de produção capitalista, nos moldes neoliberais, tendo como ferramenta discursiva a flexibilização curricular, o atendimento à diversidade com uma formação aligeirada, volta à formação dos sujeitos o caráter do mercado de trabalho e precariza, cada vez mais a educação pública.

### **O SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DISPUTAS TEÓRICAS E POLÍTICA.**

Uma breve reflexão sobre trabalho e educação, na perspectiva ontológica e na sociabilidade capitalista, a partir da teoria inaugurada por Marx, se faz necessária para compreender a concepção de educação que sustenta o Serviço Social brasileiro no contexto atual.

De acordo com Marx, o trabalho é fundamento ontológico do ser social e significa o intercâmbio orgânico do homem com a natureza para produzir a sua própria existência.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de se corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (1968, p. 202).

Desta forma, segundo Marx, o homem se distingue dos demais animais a partir da sua relação com o trabalho, quando instaura e se desenvolve a sua humanidade, portanto, o homem não nasce homem, ele se torna: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que os indivíduos são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx; Engels, 2007, p. 19). Portanto, “[...] o trabalho é condição natural da existência humana, a condição, independentemente de todas as formas sociais, do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza” (Marx, 1968, p. 62-63).

Assim, o homem atua sobre a natureza para transformá-la visando atender as suas necessidades e, concomitantemente modifica a sua própria natureza desenvolvendo suas potencialidades. É peculiar ao homem a capacidade de projeção ou ideação do processo e do resultado do seu trabalho. Mas esse processo se modifica no processo histórico quando o homem produz objetos que respondem às necessidades e desejos específicos daquele contexto histórico, portanto, os meios e as formas de produção também vão se alterando.

De acordo com Saviani (2007), baseado na perspectiva marxiana, a educação também é uma categoria ontológica, ou seja, o homem não nasce sabendo produzir-se como homem, ele necessita apreender a produzir sua própria existência, portanto, “[...] a produção do homem, é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). Assim, tanto o trabalho quanto a educação são fundamentos históricos e ontológicos, ou seja, produzidos ao longo do tempo pela ação dos homens, sendo o resultado desse processo o próprio ser dos homens. Portanto, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p.154).

Há um vínculo ontológico e histórico entre trabalho e educação, pois são atividades específicas do homem, considerando que somente este ser social possui capacidade teleológica, atributo consciente da ação humana, conforme afirma Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

O referido autor argumenta ainda que, no processo histórico com o surgimento do modo de produção capitalista, determinado pela propriedade privada, divisão social do trabalho e divisão de classes sociais, o homem é obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista para sobreviver, perdendo, assim, sua referência de produtor. Desta forma, o trabalho tornou-se mercadoria, sendo comercializado e explorado, transformado em riqueza para o capital e condição de sobrevivência para os trabalhadores.

Esta nova relação determina uma cisão entre trabalho e educação, em consequência do aprofundamento da divisão social do trabalho, que provoca a desigualdade de acesso à educação, sendo que está se institucionaliza, conforme afirma:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (Saviani, 2007, p. 156).

A partir da separação da sociedade em classes sociais ocorre a separação da educação sendo organizada pelo Estado com a marca da dualidade – uma educação para a classe dominante (capitalistas) e outra para a classe dominada (trabalhadores), que sofre alterações de acordo com o processo histórico.

Desta forma, compreender a educação na perspectiva da totalidade é pensar que a

[...] educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada desse sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também. Por esta razão, uma educação de caráter emancipador, ao mesmo tempo em que não prescinde da educação escolarizada, não se limita de forma alguma à mesma (Almeida, 2012, p.19).

Tendo como referência os estudos do pensador italiano - Gramsci, que analisou a Política Educacional da Itália em sua época, tendo como fundamento a perspectiva histórico-dialética marxista, destacamos a sua concepção de educação:

[...] Gramsci (1991) acreditava que 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. Vista desta forma, a educação atingiria o seu ápice no sentido em que sua função seria instrumentalizar o indivíduo para o exercício de sua cidadania, capacitando-o para entender-se, não como espectador ou objeto de manipulação, mas como partícipe dos fenômenos sociais e com poder de deliberar sobre eles. Em outras palavras, a educação pode proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade. Ao trilhar este caminho, partindo de uma educação de cunho humanista, mas fundamentada no mundo do trabalho e concretizada na prática social, Gramsci entendia que o homem estaria, então, mais próximo da noção de liberdade e tudo que este conceito acarreta para a humanidade (Martins, 2012, p.8).

Observamos que o referido estudioso concebeu um equilíbrio entre esfera material – dimensão do trabalho – e esfera cultural – dimensão educacional, com seus valores sociais, intelectuais e éticos, construindo a concepção de uma escola unitária, “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 1979, p.118).

Nesta perspectiva apresentamos a concepção de Política de Educação, conforme afirma Almeida (2011, p. 12):

A educação organizada sob a forma de política pública se constitui uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internacionalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento dos seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de

suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política de educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Diante dessas ponderações destacamos que a política de educação, parte inerente da sociedade capitalista, é tensionada por projetos societários e educacionais contraditórios. Ou seja, que visam a conservação da hegemonia dominante buscando efetivar o possível consenso entre as classes sociais através da disseminação de ideologia dominantes e a perspectiva contra-hegemônica que desvela a dinâmica da sociabilidade capitalista, assentada numa vertente dialético-crítica e, como diria Paulo Freire, libertadora.

O Serviço Social como profissão que tem como objeto de análise e intervenção as expressões da questão social e atuam no amplo leque de políticas sociais, especificamente na política de educação, na sua trajetória histórica latino-americana e brasileira, com o amadurecimento intelectual da profissão nas últimas décadas, fruto da sua interlocução com a teoria social crítica marxiana, construiu um projeto ético-político profissional pautada em princípios éticos-políticos sintonizados com a perspectiva do materialismo histórico dialético.

Este posicionamento resvala no processo de formação e no exercício profissional assumindo compromisso com fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e éticos políticos consonantes a proposta da categoria expressa no profissional, conforme apontado por Iamamoto (2000). Certamente esse posicionamento apesar de ser hegemônico, através das entidades representativas da categoria profissional de assistentes sociais, não é homogêneo, nem poderia ser, portanto, sendo este um campo de tensionamento presente no âmbito desta profissão.

Portanto, o Serviço Social no âmbito da Política de Educação, em qualquer nível ou modalidade de ensino, tanto quanto se coloca na produção de conhecimento quanto no exercício profissional expõe a direção, crítica ou conservadora, iniciando pela concepção de educação e de política de educação escolhida.

Mas a concepção de educação adotada pelas entidades representativas do Serviço Social (CFESS/ CRESS, ABEPSS, ENESSO) é na perspectiva crítica, libertadora, que respeite a diversidade humana, que afirme os direitos humanos, que considere a livre orientação e expressão sexual, de gênero, que defenda uma educação democrática, não sexista, não racista, não homofóbica/ lesbofóbica/ transfóbica, enfim, que reconheça a educação como um direito humano e social (CFESS, 2013).

Se a educação é um direito social, não podemos desconectá-la da proteção social, portanto, é nesta direção que a categoria profissional de assistentes sociais reconhece a importância da política de educação, especialmente a educação básica, que em pleno século XXI ainda não se tornou universal, havendo apenas uma expansão do ensino fundamental, porém, como está sendo discutido neste texto, com um retrocesso na proposta de reformulação e implementação do NEM, etapa final da educação básica.

É justamente esta vertente assumida pelos autores deste texto, por acreditarmos que:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante, conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (Saviani, 2003, p. 93).

Nas análises críticas que faz sobre a política de educação brasileira no contexto contemporâneo, Frigotto (2005) afirma que vem ocorrendo a reatualização da teoria do capital humano<sup>7</sup>, conduzindo

<sup>7</sup> Theodore W. Schultz observa que a instrução tem o potencial de ser um investimento, tanto para o próprio estudante e aqueles à sua volta, como também para o contexto macroeconômico de um país. A característica distintiva do Capital Humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital

a educação de acordo com os interesses específicos do mercado, estabelecendo a qualificação do trabalhador por meio da educação com vistas a ampliar a produtividade econômica (lucro do capital). Desta forma, o investimento educacional nos indivíduos possibilita a mobilidade social e a melhor distribuição de renda. A educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e do indivíduo que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica de valorização do capital.

Dessa forma, a educação escolarizada fornece ao capital a força de trabalho preparada, técnica e ideologicamente, para atender às necessidades do mercado de trabalho organizado sob o paradigma da empregabilidade. Segundo Marise Ramos (2005), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir ampliação na educação básica fundada no domínio técnico-intelectual enquanto relação de conhecimentos e competências cognitivas complexas. Portanto, a educação para os que vivem do trabalho se resume à reprodução do conhecimento tácito, assim a educação ratifica a conformação de personalidade e da consciência do que conhecimentos técnico-científicos.

A afirmação de Leher, ratifica o pensamento de Marise Ramos, conforme segue: “A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional pautado em grande parte pelos homens de negócios e pelos estrategistas políticos” (Leher, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou um conjunto de aspectos que evidencia as insuficiências do Novo Ensino Médio e da mesma forma elucida a concepção histórica que o Serviço Social brasileiro construiu ao longo dos últimos anos, especialmente pós o movimento de reconceituação e conseqüentemente possui sintonia com setores mais progressistas que pautam a educação como direito e associa as políticas de educação como mediação a um projeto mais amplo da humanidade, de emancipação política e humana, pois entendemos a educação como um fenômeno humano e está relacionado com o mundo do trabalho e suas respectivas transformações, daí o sentido e importância de disputa em torno das concepções.

No contexto e nas particularidades do Brasil, partimos do entendimento da Constituição Federal de 1988, que define a Educação Básica como um direito fundamental, como um direito de todos e dever do Estado. Também no ordenamento jurídico é explícito o caráter de obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, de forma gratuita e universal, sem quaisquer tipos de discriminação contra classe, gênero, credo, etnia, raça e deficiência (Brasil, 2016). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio deve seguir a mesma defesa de direito constitucional.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o Novo Ensino Médio representa a materialização de concepções conservadoras sob influência e orientações de organismos multilaterais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD do grupo do Banco Mundial), o BID e a CAF, hoje denominada Banco de Desenvolvimento da América Latina.

Por seguir a cartilha neoliberal, em termos práticos, os principais desafios inerentes a esse tipo de reforma que foca os anos finais da educação básica sob o viés conservador, evidencia a falha do Estado em fazer valer o direito à educação e torná-lo realidade para todos e não vê a formação do ensino médio como meio de enfrentamento de uma crise ou subjugar-lo como sendo a própria crise, ou problema que que tem sido tratado pelo viés imediatista com foco apenas nos interesses do mercado em detrimento das necessidades sociais.

---

humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital” (SCHULTZ, 1973, p. 53). Cf.: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Não negamos a necessidade de uma reforma na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Profissional, muito pelo contrário, acreditamos ser necessária e urgente. Entretanto, nos moldes atuais ela deve ser vista para além do desafio curricular. Esta reforma não consegue proporcionar a sociedade brasileira um passo importante e necessário na superação da desigualdade social; pois o Novo Ensino Médio é excludente, conteudista e negacionista.

É necessário, pois, compreender que a reforma, em curso, de maneira aligeirada, desmerece a qualidade da educação, pois não leva em consideração os desafios de infraestrutura para desenvolvimento de atividades extracurriculares de cultura, esporte e lazer; desmerece as expressões da questão social por meio dos elementos necessários para permanência do aluno na escola como merenda e transporte escolar; não valoriza planos de cargos, salários dignos e carreiras dos professores; não dá devida importância aos demais profissionais da educação, tampouco conhece a relevância de profissionais como assistentes sociais e psicólogos/os no cenário da cultura e espaço escolar.

O NEM é o novo *canto da sereia* na educação brasileira, materializa uma leitura rasa e passiva dos diversos sujeitos que compõem o espaço escolar e das políticas educacionais. O processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 representa um amplo retrocesso histórico na disputa em torno das concepções de educação como foram destacadas neste estudo.

Para o Serviço Social brasileiro, que possui inspiração na tradição marxista, especialmente nas formulações gramscianas de educação e trabalho, representa um distanciamento histórico em torno das concepções de escola unitária, ampla, integral, humanista e do trabalho enquanto princípio educativo.

Identificamos que mais uma vez estamos diante de uma ofensiva do capital materializada, acolhida e ampliada nos governos de Michel Temer (2016 - 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022) em torno da produção e reprodução do capital que ataca toda a construção histórica de intelectuais, movimentos sociais e profissionais da educação que tem se dedicado ao desenvolvimento de práticas educacionais radicalmente crítica e transformadora, mas que o NEM inviabiliza qualquer viés da formação humana ampla, integral e histórico-crítica, pois o projeto em curso otimiza escola conteudista, vazia de sentidos que não prepara nossos jovens para o mundo do trabalho e aprofunda para reprodução alienada do capital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T de. A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. In: **Serviço Social e Educação**. DAHMER, Larissa; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). 3 ed. – RJ: Lúmen Juris, 2012.

ALMEIDA, N. L. T de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

BENACHIO, E. C.; MOURA, D. H.; SOUZA, A. A. de. **A reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017)**: agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho. V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional – A produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. IFRN: NATAL - RN, 2019, p. 1-13.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

FIGUEIREDO, K. A; MACIEL, F. C. de C. Serviço Social na Educação Básica: um percurso de lutas, diálogos, contradições e conquistas. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Diálogos do Cotidiano – assistente social**: reflexões sobre o trabalho profissional caderno 4, CFESS, Brasília (DF), 2023.

- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- GRASMCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade – Trabalho e Formação Profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.
- MARIANO, C. M. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre**. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281 jan./abr. 2017.
- MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania** [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. A política de educação brasileira: uma leitura sob a óptica do serviço social. pp. 75-113. ISBN 978-85-3930-243-7. Available from SciELO Books < <https://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437-06.pdf>>.
- MARX, K. **O Capital** (crítica da economia política). Livro 1, Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MEC. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Brasília-DF, S/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em 20 de maio de 2023.
- MOTA, L. de A.; MORAES, A. M. **O ajuste fiscal e a crise do novo desenvolvimentismo no segundo mandato de Dilma Rousseff**. Revista Café com Sociologia. Vol. 6, n. 2, p. 354-374 mai./jul., 2017.
- MOURA, D. H. BENACHIO, E. C. **Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico**. Trabalho Necessário. V.19, nº 39, p. 163-187, mai./ago., 2021.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. M. **A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34, p.152-180, abr. 2007.

# O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE – MG.

Cristiano Costa de Carvalho<sup>1</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>2</sup>  
Eunice Paulo Chichava<sup>3</sup>  
Juliana Viegas Guimarães<sup>4</sup>

**RESUMO.** O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de implementação da primeira experiência de inserção de profissionais das áreas de psicologia e serviço social na rede municipal de educação do município de Belo Horizonte – MG pelo projeto “Janelas da Escuta na educação”. Para o desenvolvimento da escrita, recorreu a pesquisa bibliográfica especializada e documental por meio de manifestações do poder público (executivo e legislativo), das entidades representativas de assistentes sociais e psicólogos (conselhos e sindicatos) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-rede/BH), além de notícias veiculadas na mídia no período de dezembro de 2022 até agosto de 2023. No desenvolvimento identifica que o cenário para implementação do projeto foi de enfrentamento às consequências de ordem psicossocial em crianças e adolescentes no retorno às aulas presenciais no pós-pandemia do COVID-19 com o objetivo de assegurar acesso, permanência e mais aprendizagem. Embora o projeto tenha um conjunto de boas intencionalidades por parte do poder público, ele tem se apresentado inviável dado as condições irregulares e altamente precárias de contratação dos trabalhadores das áreas de psicologia e serviço social, o que tem gerado tensionamentos, conflitos de interesses e resistência dos trabalhadores frente às formas precárias do vínculo de trabalho em detrimento da realização de concurso público e da plena efetivação da Lei 13.935/2019 nas escolas públicas sob gestão do município.

**Palavras-chaves:** Serviço Social. Psicologia. Educação. Precarização. Nova morfologia do trabalho.

**ABSTRACT.** This experience report aims to present the implementation process of the first experience of inserting professionals from the areas of psychology and social work into the municipal education network in the city of Belo Horizonte – MG through the “Janelas da Escuta na Educação” project. To develop the writing, he resorted to specialized bibliographical and documentary research through manifestations of public power (executive and legislative), representative entities of social workers and psychologists (councils and unions) and the Union of Education Workers of the Municipal Network of Belo Horizonte (Sind-rede/BH), in addition to news published in the media from December 2022 to August 2023. In the development, it is identified that the scenario for implementing the project was to confront the psychosocial consequences in children and adolescents in return to in-person classes post-COVID-19 pandemic with the aim of ensuring access, permanence and more learning. Although the project has a set of good intentions on the part of the public authorities, it has proven to be unfeasible given the irregular and highly precarious conditions for hiring workers in the areas of psychology and social work, which has generated tension, conflicts of interest and resistance. of workers in the face of precarious forms of employment to the detriment of public competitions and the full implementation of Law 13.935/2019 in public schools under municipal management.

**Keywords:** Social service. Psychology. Education. Precariousness. New morphology of work.

1 Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Doutorando em Serviço Social pela FCHS/ UNESP. Bolsista CAPES. Professor no IEC/PUC Minas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESE) e Grupo de Estudos e Pesquisas Estudos sobre Política de Saúde e Serviço Social (QUAVISSS). E-mail: [cristiano.c.carvalho@unesp.br](mailto:cristiano.c.carvalho@unesp.br)

2 Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru. Mestrado em Serviço Social pela UNESP/Campus de Franca. Doutorado em Serviço Social pela PUC/SP. Pós-Doutorado em Serviço Social pela UERJ. Livre Docência pela UNESP/Campus de Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP/Franca. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq - Nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESE). E-mail: [elianacanteiro@terra.com.br](mailto:elianacanteiro@terra.com.br)

3 Licenciada em Planificação e Administração de Gestão de Educação pela Universidade Pedagógica da Cidade de Maputo - Moçambique. Ingressou no aparelho do Estado no ano 2011 como gestora de recursos humanos no Governo do Distrito de Boane no setor de Aquisição na Assembleia Provincial de Maputo (Matola). Mestranda em Planejamento e Análise de Política Públicas pela UNESP - Campus de Franca. E-mail: [e.chichava@unesp.br](mailto:e.chichava@unesp.br)

4 Assistente Social. Graduação em Serviço Social e especialista em Instrumentalidade e Técnicas-Operativas em Serviço Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-Graduada em Serviço Social e Oncologia - Faculdade Unyleya. E-mail: [juviegasg@gmail.com](mailto:juviegasg@gmail.com)

O objetivo deste texto é de contribuir com o processo de discussão, mobilização e implementação do Serviço Social na educação básica nos municípios brasileiros, tendo como referência legal a aprovação, em 11 dezembro de 2019, da Lei 13.935 que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” a partir da reflexão e experiência do projeto de implementação do projeto “Janela da escuta na Escola” na cidade de Belo Horizonte - MG.

Metodologicamente, podemos definir que a escrita de experiência pode suscitar reflexões sobre os percalços do processo de implementação da referida legislação no Brasil, tendo como recorte a realidade vivenciada no município de Belo Horizonte, servindo de alerta, mas também desvelando para essas categorias profissionais, para além das dificuldades também as conquistas que podem ser possibilitadas pela mobilização do coletivo potencializando a dimensão política da profissão – Serviço Social e também da psicologia.

Para escrita, recorreu a referências bibliográficas e legislações que versam sobre o tema, além de documentos produzidos por órgãos públicos como Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-rede/BH), Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH) e da Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte e por fim, notícias vinculadas a jornais referente ao período de dezembro de 2022 até agosto de 2023. Estes recursos foram essenciais para resgatar o contexto analisado e os posicionamentos dos agentes governamentais, além dos coletivos de profissionais e das entidades representativas de assistentes sociais e psicólogos.

### **BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE A “NOVA” MORFOLOGIA DO TRABALHO E A INSERÇÃO PRECÁRIA DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.**

Refletir sobre o trabalho do assistente social recai sobre diversos prismas, ou seja, a formação profissional, o exercício profissional e as condições de trabalho reconhecendo que somos parte do trabalho coletivo efetivado em diversas políticas sociais seja no âmbito público ou privado/confessional como trabalhador assalariado, portanto, parte integrante da classe trabalhadora. Há uma relação intrínseca entre esses elementos que compõem o trabalho profissional, contudo nos limites do objetivo deste artigo destacamos as condições de trabalho do assistente social nas políticas públicas, com destaque para a política de educação básica.

Especificamente o debate, críticas e proposições referente as condições de trabalho é um tema recorrente nos mais diversos espaços da profissão de assistente social. Os profissionais têm denunciado o surgimento de formas de contratações cada vez mais distantes do que o conjunto CFESS/CRESS tem defendido ao longo das últimas décadas. Não só as entidades representativas do Serviço Social, mas diversas instituições trabalhistas ao redor do mundo têm realizado enfrentamentos as diretrizes da doutrina política e econômica do neoliberalismo financista, que infelizmente, muitos governos têm aderido de forma acrítica e as consequências deste ideário recai sob a sociedade como um todo.

O Conselho Federal de Serviço Social no ano de 2012, promoveu a campanha “Concurso público para assistentes sociais: curta essa ideia!” e assim, manifestar para comunidade os motivos pelo qual é necessário a criação de concurso público no âmbito das políticas públicas, pois conforme o CFESS (2012), a realização de concurso permite realizar prova de conhecimento igual para quem se candidata, impedindo o clientelismo; possibilita que assistentes sociais tenham estabilidade e direitos trabalhistas garantidos, o que fortalece a autonomia profissional e a defesa por melhores condições de trabalho; as instituições empregadoras podem ter assistentes sociais com qualificação e competência para exercer

a profissão; contribui para que a população tenha acesso a direitos como saúde, educação, previdência social, assistência social, trabalho, entre outras (CFESS, 2012).

O debate sobre as formas de contratação de trabalho ganha uma dimensão ampliada, pois estamos falando sobre as políticas sociais no contexto de crise estrutural do capital, nesse sentido, conforme comenta Raichelis (2020, p. 11): “exige apreender a reconfiguração dos espaços ocupacionais à luz da nova morfologia do trabalho, no contexto de crise do capital e do profundo ataque contra o trabalho e os direitos da classe trabalhadora”.

Em linhas gerais, podemos afirmar que reestruturação produtiva do capital<sup>5</sup> e do trabalho ganha intensidade a partir dos anos de 1970, momento ápice da crise e das respostas que o sistema capitalista passa a oferecer diante o agravamento e travamento do ritmo de crescimento nos países industrializados, assim, conforme Raichelis (2020, p. 19) “a reestruturação produtiva do capital e do trabalho, que nos países da periferia capitalista, como o Brasil, se faz mais presente a partir de 1990, transformou-se de fato em um processo permanente de erosão do trabalho de base tayloriano-fordista” [...]. O que passa a vigorar é um amplo processo de destituição de direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados, o que Behring (2003) denomina de “contrarreforma do Estado” em que as principais características foram realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas, liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, ou seja, medidas destinadas a mundialização do capital financeiro. No âmbito do trabalho, conforme Raichelis (2020, p. 19), “substituído pelas mais diversas formas de desregulamentação, flexibilização, terceirização e intensificação do trabalho, nas quais os sofrimentos, os adoecimentos e os assédios parecem tornar-se mais a regra do que a exceção.

Este cenário identificado por Behring (2003) e Raichelis (2020) de longe representa alterações apenas no mundo corporativo, mas essencialmente sobre o Estado, que passa a ser tensionado para se adequar a este conjunto de orientações. Um exemplo é o Consenso de Washington, arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, e outras instituições financeiras multilaterais recomendaram alterações significativas na relação entre Estado e sociedade civil. Nesta dinâmica, o Estado passa a ficar totalmente submisso aos interesses do capital.

Ao mesmo tempo, observa-se a explosão do desemprego estrutural em escala global, que atinge grande parte dos trabalhadores e trabalhadoras, e a deterioração da qualidade do trabalho, dos salários e das condições em que ele é exercido, que se agrava ainda mais considerando recortes de gênero, geração, raça e etnia, quando se constata que mulheres ganham menos do que homens exercendo a mesma atividade e, se forem negras, são submetidas a trabalhos mais precários e ainda a mais baixos salários (Raichelis, 2020, p. 20).

As mudanças acontecem no campo da objetividade (dstituição dos direitos e das condições de vida e trabalho), e da subjetividade da classe trabalhadora (que passa a esfacular as formas de organização sindical e trabalhista, as formas de participação da vida pública). O que se vê é a busca constante pelo simulacro, a cultura da ultra individualização, da alta competitividade em detrimento da solidariedade entre classe. “E essa dinâmica de precarização das condições e vínculos de trabalho atinge também o trabalho social de diferentes categorias profissionais, entre elas assistentes sociais, que têm no Estado (nas três esferas de poder) seu principal empregador” (Raichelis, 2020, p. 22).

Na mesma direção, identificamos o processo histórico pela inserção de assistentes sociais e psicólogos na política de educação básica. Não que estes fenômenos no campo profissional apremem apenas nesta política pública (educação), mas por se tratar de um espaço sócio-ocupacional recente, no que diz respeito a implementação de uma lei específica, assegurar as condições técnicas e objetivas para inserção profissional em condições adequadas, como a realização de concurso específico, tem sinalizado ser uma condição duplamente desafiante. Primeiro por haver uma legislação relativamente nova - a lei 13.935 promulgada no dia 11 dezembro de 2019 - portanto, aprovado em momento histórico ímpar pois, logo em seguida o mundo e o Brasil, passou a canalizar todas as energias no enfrentamento à pandemia do COVID-19. Segundo, não é recente a falta de vontade política dos

5 Sobre este debate, vale a pena conferir Antunes (1999 e 2018).

representantes do poder legislativo e executivo no Brasil, não priorizar as políticas de educação, especialmente da educação pública, principalmente com o subfinanciamento e desvalorização da carreira dos trabalhadores da área, além de não oferecer as condições institucionais mínimas para promover educação de qualidade, situação que se repete no processo histórico desta política social.

O que resta no processo de implementação de uma lei é a força política da categoria profissional no enfrentamento as formas de precarização que tem sido apontada pela gestão pública. Conforme Raichelis (2020, p. 26), “o tripé *terceirização, flexibilização e precarização* é a expressão emblemática que tipifica a nova morfologia do trabalho em tempos de profunda degradação nas suas formas de realização”.

É sobre este viés que identificamos e analisamos a experiência profissional enviesada no processo de inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede de educação municipal da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

A relevância deste estudo é proporcionar uma análise crítica de forma a contribuir com as/os profissionais das áreas de psicologia e serviço social, uma vez que está em curso nos mais diversos municípios do Brasil a implementação da lei 13.935/2019 que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica”.

Acreditamos que analisar uma experiência profissional e militante da área possa fortalecer as lutas sociais por uma educação pública, laica, republicana, democrática, gratuita e de qualidade socialmente referendada ao qual, como sinaliza inúmeros estudos e pesquisas, profissionais de psicologia e serviço social tem muito a contribuir pelo seu conjunto de habilidades, competências e atribuições profissionais, mas para que isso seja efetivado, necessário que estes profissionais sejam reconhecidos na sua condição de trabalho e trabalhador que terão impacto no trabalho profissional, especialmente ao exercer a sua relativa autonomia profissional.

Outros estudos, tem associado as formas de precarização de trabalho como meios de constrangimentos do trabalho assalariado à autonomia relativa de assistentes sociais. Raichelis (2018, p. 35-36) tratou de a questão ao afirmar que condições seguras de trabalho (leia-se profissional efetivo e com seguranças institucionais e trabalhista) “permite aos sujeitos profissionais romperem com visões deterministas e/ou voluntaristas para se apropriarem da dinâmica contraditória dos espaços institucionais e poderem formular estratégias individuais e coletivas que escapem da reprodução acrítica das requisições do poder institucional”.

Tratando de um país como o Brasil que carrega na sua formação sócio-histórica e naturaliza na cultura e no cotidiano traços escravocratas, heteropatriarcal, clientelista e autoritária, proporcionar condições ética-política para assistentes sociais desenvolverem o seu trabalho é essencial para avançar e aprofundar a democracia no país e isso só é viável quando o profissional dispõe das seguranças institucionais/trabalhista para defender a sua relativa autonomia profissional.

## **SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - “JANELA DA ESCUTA” NA ESCOLA E AS LUTAS POR DIGNIDADE NO TRABALHO**

No final do ano de 2022, a Prefeitura de Belo Horizonte publicou no Diário Oficial (DOM) um processo seletivo denominado “Janela da Escuta na Escola” que traz orientações para contratação de assistentes sociais e psicólogos para atuarem na rede municipal de educação básica, impondo como requisito para a contratação dos profissionais a inscrição como Microempreendedor (ME)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> A sigla “ME” quer dizer “Microempresa” e trata-se de uma classificação para as empresas que faturam até R\$ 360 mil anualmente. Além disso, uma ME pode contratar entre 9 e 19 funcionários (dependendo da atividade) e ainda escolher entre diferentes regimes tributários: Simples Nacional, Lucro Real ou Lucro Presumido. Além disso, a tributação não inclui isenção de impostos federais, como no MEI. Conforme orientações do site ‘Mercado Livre’, o processo de cadastro também é diferente, sendo necessário entrar em contato com a Junta Comercial da cidade para receber o registro do CNPJ, obter alvarás na prefeitura, providenciar registros e licenças com o corpo de bombeiros, entre outros. Por se tratar de um viés

O edital atribuía a cada escola municipal a responsabilidade pela condução do processo e seleção dos candidatos e a remuneração bruta no valor de R\$ 3.411,61 (três mil quatrocentos e onze reais e sessenta e um centavos), e cumprimento de jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais.

A proposta do projeto consistia em viabilizar o desenvolvimento por profissionais da psicologia e do serviço social, em caráter emergencial, a construção de um diagnóstico situacional e a intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais<sup>7</sup>, nas escolas públicas de ensino infantil e fundamental do referido município.

É de amplo conhecimento que as escolas tem sofrido de forma significativa com o retorno às aulas após o período do isolamento social, devido a pandemia do COVID-19, ou situações mais complexas como apontado nos estudos sobre realizados sobre evasão escolar, identificamos dados alarmantes apontados por Possa *et al.*, (2020), em que destaca estudo feito pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), ligado à Secretaria Nacional da Juventude, órgão integrante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que fez uma pesquisa elaborada juntamente com outras organizações parceiras, a fim de avaliar a repercussão de evasão escolar entre jovens com idade entre 15 e 29 anos. Neste estudo, constatou-se que 29% destes jovens já pensaram em não voltar para a escola após o fim do isolamento social (Possa *et al.*, 2020, p. 126).

De certa forma, a criação do projeto “Janela da Escuta na Escola”, parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), expressa algum nível de preocupação do poder público municipal em dar respostas e buscar parcerias diante as preocupações identificadas no cotidiano escolar com a volta das atividades presenciais nas escolas. Estudos e pesquisas endossam e retratam a preocupação de gestores e profissionais da educação no Brasil em torno das situações de evasão escolar, as vivências de crianças e adolescentes na pandemia de COVID-19, os impactos gerados nas rotinas, nas relações sociais e experiências das crianças e adolescentes; aspectos emocionais e psicossociais despertados ao longo da pandemia e que agora passam a incorporar a sala de aula e o espaço escolar de forma em geral.

O retorno às aulas demonstrou a necessidade de desenvolvimento de novas políticas públicas que permitam o enfrentamento dessas e outras expressões da questão social que foram acirradas com a pandemia covid-19, pois com a suspensão da frequência às escolas, evidenciou uma queda significativa na qualidade de vida de crianças, adolescentes, jovens e famílias. O período de isolamento social, destituiu estes sujeitos o acesso a dimensão cultural, a alimentação e a segurança física, emocional e cognitivo, reforçando assim, o espaço escolar como um meio importante de desenvolvimento humano, promoção e proteção social.

Para dar resposta a estes dilemas, a então secretária municipal de educação, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben<sup>8</sup>, apresentou o projeto: “Janela da Escuta na Escola” como uma das prioridades do órgão municipal explicando nos mais diversos espaços públicos (palestras, reuniões e audiências) que o projeto não tratava da implementação da Lei Federal 13.935/2019<sup>9</sup> que a gestão tenha conhecimento da importância da Lei, porém a SMED precisa se preparar a médio prazo um mais complexo, normalmente é necessário recorrer também a um contador ou assessorias especializadas, o que acaba sendo mais indicado nesses casos (MERCADO LIVRE, 2023).

7 A pandemia do COVID-19 provocou o fechamento de escolas e afetou diretamente o processo de ensino e aprendizagem de muitas crianças e jovens no Brasil e no mundo. Segundo os dados do IBGE (2020) *apud* Unibanco (2020), no mês de julho do mesmo ano, 8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens não tiveram qualquer acesso a atividades de ensino remota. Os dados revelam que de cada 10 estudantes, apenas 7 executam as atividades remotas. Já durante outubro de 2020, de acordo com a pesquisa Pnad Covid19 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 6 milhões de estudantes de 6 a 29 anos, da educação básica ao ensino superior, não tiveram acesso a atividades escolares. O número representa 13,2% dos alunos matriculados naquele mês (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

8 Foi Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte no período de 2017 até 2022, doutora em Educação e professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi Diretora da Faculdade de Educação e Pró-reitora de Extensão. Atua como pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG, nos seguintes temas: didática, formação de professores, avaliação escolar, conselho de classe, Escola Plural.

9 A Lei federal 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.

concurso para atender a lei nas especificidades do município, mas que existe um longo caminho administrativo, de planejamento orçamentário e de articulação política para efetivar o concurso para assistentes sociais e psicólogos na educação do município.

Assim, um caminho proposto em caráter emergencial, foi a parceria da SEMED com a UFMG para criar o projeto **“Janela da Escuta na Escola - Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais pós - pandemia da covid-19”**. Conforme consta no referido projeto, o objetivo geral da presença do assistente social e do psicólogo nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME BH), está descrito da seguinte forma:

Objetiva a construção de estratégias de apoio, trazendo um novo olhar para a compreensão do fenômeno educativo, auxiliando a equipe de profissionais da educação na produção de mais conhecimento sobre o estudante, sua história de vida, suas habilidades, dificuldades socioemocionais, desejos, sonhos, afetos, medos, formas de interação, cultura familiar, e outros, que podem induzir e favorecer mais aprendizagens, engajamento na vida escolar e, conseqüentemente, mais integração com a missão pedagógica da instituição escolar (Belo Horizonte, 2022, p. 03).

Enquanto objetivos específicos, o projeto pondera: (1). Realizar ações no âmbito da psicologia educacional e socioassistencial que auxiliem na melhoria das interações e convivências no ambiente escolar e conseqüentemente à melhoria das aprendizagens; (2). Realizar ações que propiciem o bom desenvolvimento dos processos pedagógicos que visam a recomposição das aprendizagens, a diminuição das desigualdades e o enfrentamento à evasão e ao abandono escolar e (3). Realizar ações que potencializam as articulações intersetoriais das políticas da Saúde, da Educação e da *Assistência Social* visando atendimento integral aos estudantes e conseqüentemente à comunidade escolar (Belo Horizonte, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos traçados no projeto, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) realizou uma ampla divulgação do processo seletivo de contratação de 321 psicólogas (os) e 321 assistentes sociais. A metodologia prevê a formação de uma dupla por escola para 30 horas semanais.

O projeto indica que o financiamento será por meio do uso da caixa escolar, que conforme a Prefeitura de Belo Horizonte é “Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura”, ou seja, por ser um projeto temporário, prevê o uso deste recurso para contratação de recursos humanos, no caso, assistentes sociais e psicólogos, porém estes profissionais estariam a prestar serviços profissionais para caixa escolar, não tendo nenhum tipo de vínculo formal/empregatício. Continua: “As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem” (Belo Horizonte, 2023).

É importante destacar este aspecto por ser este o ponto crítico do projeto, pois como identificado por órgãos como o coletivo de assistentes sociais e de psicólogos<sup>10</sup>, junto as entidades representativas, Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-rede/BH), e outras entidades e parlamentares parceiras(os), o projeto embora seja de extrema relevância para a população, se torna inviável em vários aspectos legais, mas especialmente por violar e precarizar direitos dos trabalhadores das áreas de psicologia e serviço social.

A própria legislação municipal, Lei nº 11.175/2019, cria condições para contratações de recursos humanos em caráter emergencial no município, como o caso do projeto “Janela da Escuta na Escola”, no

<sup>10</sup> Entende por coletivo de profissionais assistentes sociais e de psicólogos a formação e organização política que teve ampla mobilização nas redes sociais, especialmente em grupos de *WhatsApp* inicialmente conduzido pelas profissionais Cristina Moreira Gama e Tamara Fernandes, ambas assistentes sociais. No dia 29/12/2022 realizou uma live para analisar criticamente o documento: “Orientações para processo de recrutamento e seleção de psicólogo e assistente social para atuarem em projeto específico nas escolas municipais de Belo Horizonte” a referida live reuniu mais de 300 participantes e pautou o CRESS-MG, CRP-MG, PSIND e parlamentares e assessores de parlamentares a pressionar a SMED/PBH a fazer mudanças no chamamento público. Entende que este foi o primeiro grande movimento em defesa de condições dignas de trabalho neste projeto. A live está disponível no link: <https://youtu.be/tcsYAx9GNrl>

entanto, como advertido pelo Sind-rede/BH, existe posicionamento sobre o não uso da caixa escolar para este tipo de finalidade, pagamento de recursos humanos, uma vez que é vedado de acordo com o art. 3º da lei 3.726/1984.

## A IDEIA ERA BOA, MAS AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PRECARIZADAS

É de amplo conhecimento, que após a promulgação da Lei federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, os municípios brasileiros tiveram o prazo de um ano para implementar a lei. A exemplo deste fato, ainda em novembro de 2022, a vereadora Macaé Evaristo (PT), propôs a realização de audiência pública na câmara municipal de Belo Horizonte para debater o tema.

Os sistemas de ensino tiveram um ano a partir de dezembro de 2019, quando a lei foi publicada, para tomar as providências necessárias ao seu cumprimento. Contudo, tendo esse prazo se encerrado há quase dois anos, a rede pública de educação básica de Belo Horizonte ainda precisa incorporar os serviços de psicologia e serviço social em suas equipes (CMBH, 2022).

O cumprimento da lei federal pela Prefeitura de Belo Horizonte é uma antiga reivindicação já exposta na Câmara e defendida por parlamentares municipais (CMBH, 2022). Outro exemplo, em junho de 2021, a vereadora Duda Salabert (PDT), também havia realizado uma audiência na câmara municipal para tratar do tema (CMBH, 2021).

Com o avançar do tempo, evidenciou que a preocupação SMED, não foi de garantir a implementação da lei, e rede municipal de educação amargou os impactos da pandemia da COVID-19, como a falta de acesso ao ensino regular devido ao isolamento social e insuficiências de estrutura de ensino à distância, ampliou as dificuldades de acesso à educação, impactando nas formas de aprendizagem e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. A presença de assistentes sociais e psicólogos na RME, seria a mediação possível para criar ações e intervenções com o intuito de prevenir e efetivar as melhorias no aprendizado dos estudantes que foram impactados durante o isolamento social enfrentando assim a questão da evasão escolar.

Neste período, desde a promulgação da Lei nº 13.935/2019, a SMED não buscou diálogo com nenhuma categoria envolvida e nem mesmo deu atenção suficiente as reivindicações de diversos setores e representação da comunidade sobre o assunto.

Como exposto, o projeto “Janela da Escuta na Escola” aparece como uma reposta simplista e imediatista para tratar dos dilemas complexos que a RME passou a enfrentar especialmente com a reabertura das escolas para a oferta de atividades presenciais. Ainda em dezembro de 2022, a assessoria jurídica do CRESS-MG ao analisar o projeto “Janela da Escuta na Escola” destacou as irregularidades do projeto, especialmente impondo como requisito para a contratação dos profissionais a inscrição como Microempreendedor (ME). O projeto define quanto as atribuições dos contratados: (1). apoiar a escola no atendimento à comunidade escolar; (2). contribuir ativamente na tratativa de conflitos que ocorrem nas relações entre pares; (3). participar das ações de formação previstas pelo projeto visando o enfrentamento dos impactos da pandemia na escola, coordenadas pela SMED em conjunto com a equipe do Janela da Escuta / UFMG; e (4). participar das diversas atividades da rotina escolar, tais como momentos de sala de aula, recreio, reforço escolar, para conhecimento sobre as interações entre estudantes, professores e demais colaboradores, dentre outras atinentes ao projeto.

Assessoria jurídica do CRESS-MG argumentou em nota pública (CRESS-MG, 2022) que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 3º, descreve a condição de empregado como “toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”, assim, da análise das orientações para recrutamento previstas no projeto Janela da Escuta na Escola, verifica-se a ocorrência de todos os elementos descritos no artigo 3º da CLT.

O edital prevê a contratação para prestação de serviço não eventual e com subordinação item 5.1.2: jornada de trabalho correspondente a 120 horas mensais, organizadas em 30 horas semanais; com remuneração mensal fixa de R\$ 3.411,61 (três mil quatrocentos e onze reais e sessenta e um centavos), dessa maneira, a assessoria do CRESS-MG ainda destacou a Lei Complementar nº 123/2006, que veda o enquadramento como ME de empresas “cujos titulares ou sócios guardem, cumulativamente, com o contratante do serviço, relação de pessoalidade, subordinação e habitualidade.”

O profissional teria que ser independente, ou seja, não teria vínculo empregatício nenhum com o município além de ter que arcar com o deslocamento e com os custos de manutenção contábil da empresa.

A manifestação do CRESS-MG descortina a forma de precarização e denuncia que “ao propor a contratação de pessoal por meio de contrato particular celebrado com pessoa jurídica, o município de Belo Horizonte tenta fraudar normas trabalhistas aplicáveis à espécie” (CRESS-MG, 2022) e continua citando que:

Diante da situação fática apresentada, restou clara a intenção do município de Belo Horizonte de burlar o cumprimento dos direitos trabalhistas devidos aos futuros empregados, vez que induz a constituição de pessoa jurídica para firmar contrato de prestação de serviços (CRESS-MG, 2022).

Pautado no artigo 9º da CLT, “serão nulos de pleno direito os atos praticados com o objetivo de desvirtuar, impedir, ou fraudar a aplicação dos preceitos contidos na presente Consolidação” as entidades representativas: Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH) e Sindicato dos Psicólogos do Estado de Minas Gerais recorreram a Procuradoria do Trabalho e solicitaram a instauração de procedimento para apurar a legalidade dos processos de contratação orientados pelo projeto Janela da Escuta na Escola.

O coletivo de profissionais conseguiu o apoio de parlamentares entre eles da Deputada Ana Paula Siqueira (REDE), que também é assistente social, se prontificou e conseguiu contato com a Secretária à época, expos os questionamentos apontados em reunião *online* via ZOOM com mais de 300 profissionais, mas a SMED continuou com o processo.

Vários profissionais, que já haviam passado no processo seletivo, obtendo resposta positiva das/das diretoras (es) das escolas, fizeram empréstimos para abrir microempresa, que era um requisito para assumir a vaga, alguns pediram demissão dos atuais empregos e teve profissional que mudou de endereço, outros mudaram de Estado e de outros municípios para residirem próximo a escola que foi selecionado, deslocando toda a vida e rotina familiar para viver em Belo Horizonte.

Na sequência após analisar as peças e manifestações do CRESS-MG, CRP-MG e especialmente do Sind-REDE, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais, proferiu liminar determinando que a Secretaria Municipal de Educação anulasse o processo seletivo. A SMED, sem nenhum aviso prévio e sem nenhuma tentativa de modificar o processo, anulou todo o processo seletivo faltando pouco mais de 5 dias para o início das atividades dos profissionais, que seria no dia 02/02/2023.

Além de causar prejuízos financeiros aos profissionais que tiveram que movimentar uma média de \$ 800 a 1.500 reais para abrir a Microempresa (ME), provocou nos profissionais selecionados um sentimento de frustração, pois era uma grande oportunidade de atuação profissional, especialmente para pessoas que ainda não tiveram a oportunidade de trabalhar na área. Assim, o projeto “Janela da Escuta na Escola” representava uma grande oportunidade para que os profissionais passassem a ter uma experiência profissional na sua área de formação comprovada e pudesse seguir a carreira profissional. A própria câmara municipal realizou uma audiência para tratar dos impactos e prejuízos para os profissionais participantes do processo seletivo, salientando que:

A suspensão da contratação, resultado de interpelação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH (Sind-Rede) junto ao Ministério Público, foi comunicada pela Prefeitura no fim de janeiro, quando vários selecionados já haviam pedido demissão de emprego anterior e contraíram dívidas para a abertura de empresa. Representantes do grupo selecionado reivindicaram uma maneira de atuarem nas

escolas e entidades sindicais defenderam a inserção dos profissionais por concurso público, ponderando que os selecionados devem ser contemplados de alguma maneira. Os dez parlamentares presentes solicitaram ao Executivo uma solução para a questão. A secretária municipal de Educação, Ângela Dalben, disse estar aberta à construção de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que permita que os profissionais selecionados trabalhem na rede municipal de ensino. Presidente da comissão, Marcela Trópia (Novo) disse que irá solicitar uma agenda com Ministério Público, Sind-Rede, representantes dos selecionados e parlamentares proponentes da audiência para a tentativa de construção do TAC (CMBH, 2022).

É importante destacar que o processo do projeto “Janela da escuta na escola” gerou intenso desgaste político para a então secretaria de educação, que desde 2017 ocupou a pasta e possuía significativo reconhecimento, por seus pares, de ser uma gestora técnica e comprometida com a educação no município. Os motivos da exoneração do cargo não foram expostos para comunidade, mas o desgaste era explícito. A partir do mês abril de 2023 a gestão da SMED passou a ser exercida pelo secretário Charles Martins Diniz.

Após uma longa demora de retornos sobre o processo seletivo, um novo processo foi reaberto no mês de junho de 2023, considerando uma contratação administrativa direta com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e abandonando o uso da caixa escolar como forma de financiamento do projeto, agora de forma adequada com a Lei municipal, nº 11.175/2019 (contratação administrativa e temporária em caráter de emergência).

De forma em geral, as mudanças sobre a forma de contratação foram consideráveis, o abandono do vínculo de Microempreendedor (ME) para um contrato administrativo representou alguns ganhos para os profissionais das áreas de psicologia e serviço social, mas de longe a efetiva e plena implementação da Lei nº 13.935/2019, que obriga a criação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, como ferramenta fundamental para o enfrentamento das expressões da questão social e educacional que incidem sobre o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização na educação básica, o reconhecimento e valorização das diversidades, e redução das desigualdades escolares e sociais, enfim, na construção de um processo educacional democrático, inclusivo, laico, cidadão e emancipatório (CRP, 2022).

Um novo processo seletivo foi aberto, e novamente foi intensamente criticado por constituir apenas na etapa de entrega do currículo e com uma entrevista com a/o diretor/a escolar sem a presença de um profissional de recursos humanos ou qualquer outro tipo de transparência e lisura no processo.

Após denúncia dos conselhos profissionais de Psicologia, Serviço Social e Sind-REDE/BH, o processo foi mais uma vez anulado a pedido do Ministério Público, pois, não cumpria a Lei Municipal nº 11.416/2022 que trata a reserva de vagas em concursos e processos seletivos para pessoas com deficiência, além disso, não previa vagas para negras e negros conforme Lei Municipal nº 10.924/2016, e não exigir o devido registro dos profissionais nos conselhos, utilizando mais uma vez somente a análise de currículo, sendo que para processo seletivo simplificado é necessário ter 2 etapas, sendo: análise de currículo e entrevista e desconsiderou a jornada de trabalho de 30 horas para Psicólogos conforme Lei Municipal nº 10.984/2016, fruto de importante luta dos assistentes sociais e psicólogos do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

No mês de agosto, um novo processo seletivo, agora com o caráter de Processo Seletivo Simplificado (PSS) foi aberto. Outro aspecto positivo foi em torno da valorização dos profissionais, pois neste novo PSS, definiu as seguintes características para o cargo de assistente social: 332 vagas; sendo: 232 para ampla concorrência, 66 vagas para candidatas negras/os; 34 vagas para candidatas/os com deficiência, 30 horas semanais e remuneração mensal bruta de R\$ 4.125,93 (quatro mil, cento e vinte e cinco reais e noventa e três centavos). Para o cargo de psicóloga/o, 332 vagas; sendo 232 para ampla concorrência, 66 vagas para candidatas negras/os; 34 vagas para candidatas/os com deficiência, 40 horas semanais e remuneração mensal bruta de R\$ 4.039,37 e (quatro mil e trinta e nove reais e trinta e sete centavos).

Vale ressaltar que a todo o momento, os conselhos profissionais e o Sind-rede, sempre se posicionaram e pressionaram para que as devidas contratações deveriam ocorrer por meio de concurso

público e não por processo seletivo simplificado uma vez que, por se tratar de cumprimento de lei federal nº 13.935/2019.

De forma em geral, o movimento trata a atuação de assistentes sociais e psicólogos de forma efetiva, contínua e não provisória na rede pública de educação básica, a prefeitura de Belo Horizonte não considerou a possibilidade de a médio prazo realizar a publicação do edital para concurso público para a área de educação. No dia 19/07/2023 houve a publicação de um edital da SMED sem contemplar vagas para assistentes sociais e psicólogos.

No dia 22/08/2023, uma nova mudança na SMED. Charles Martins Diniz deixou o cargo de secretário municipal de Educação de Belo Horizonte a secretaria passou a ser ocupado pela professora, historiadora e pedagoga Roberta Rodrigues Martins Vieira. O contexto de saída de Charles Diniz foi bastante conturbado, pois diante da pressão do Sind-Rede, contra uma proposta defendida por Diniz de contratação temporária de educadores por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) (Mansur, 2023).

As mudanças de secretários de educação no ano de 2023 foram processos bastante conturbados e conseqüentemente a contratação de assistentes sociais e psicólogos foi carregado de idas e vindas, alguns avanços, se comparado ao processo inicial, mas nenhum posicionamento do poder público sobre a realização de concurso para os profissionais na área da educação.

Até o fechamento da escrita deste manuscrito, a nova secretária não fez nenhuma manifestação pública sobre o processo seletivo simplificado. Apenas uma matéria do jornal denominado “O Tempo”, de 22/08/2023 com o chamado “Escolas de BH terão psicólogos e assistentes sociais até o final de setembro” (Oliveira, 2023).

## OBSERVAÇÕES CONCLUSIVAS

Historicamente o posicionamento do Serviço Social brasileiro sobre a contratação de assistentes sociais está amparado na Constituição Federal de 1988, determina que o trabalho em cargo ou emprego público requer a aprovação em concurso público. Este possibilita o acesso de forma ampla e democrática, já que qualquer pessoa que esteja legalmente habilitada para exercer sua profissão (no caso o Serviço Social) pode ter acesso, por meio de prova, a uma vaga no setor público (CFESS, 2012).

Podemos identificar na análise de implementação do projeto “Janela da Escuta na Escola” pela Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na rede de educação municipal foi um processo bastante conturbado e contraditório no que diz respeito as condições de trabalho dos profissionais com formação nas áreas de psicologia e serviço social, trazendo desgastes e até mesmo a perda de recursos financeiros para trabalhadoras/es que já se encontram em situação de desemprego.

É notório que projeto «Janela da Escuta na Escola» representa uma aproximação do que define e propõe a Lei 13.935/2019 “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” e possui objetivos extremamente nobres e sintonizados com a busca de soluções para reduzir danos e impactos causados especificamente na área da educação evidenciados no período pós pandemia do COVID-19 que incidem no desenvolvimento social, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes, bem como a necessidade de enfrentar o fenômeno do abandono escolar e demais expressões da questão social e, reconhecer a importante contribuição da instituição escolar no desenvolvimento humano, na promoção e proteção social à infância e adolescência.

O município por intermédio da secretaria de educação apresenta um equívoco ao considerar que os dilemas que passamos a ocupar o espaço escolar e que, conseqüentemente dificultam ou até impossibilitam o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem são meramente pontuais ou ocasionados pela pandemia da COVID-19. Não há uma compreensão aprofundada das desigualdades sociais e educacionais estruturais a formação sócio-histórica do Brasil, que combinadas as recentes mudanças

no processo de produção e reprodução social, com o capital assumindo o mote da financeirização da economia e, ainda com o contexto da pandemia COVID-19 foram intensificadas, alargadas.

Cabe a gestão pública avançar na compressão de que as contradições da sociabilidade capitalista afetam diretamente as condições de vida da comunidade escolar e das famílias, pois “vivemos o aprofundamento da crise estrutural do capital, com ampliação da desigualdade social, aumento da fome, precarização das condições de vida e de trabalho, com profundas repercussões na vida das/os trabalhadoras/es” [...] “afetados pelo caráter regressivo-destrutivo do modo de produção vigente [...]” (CFESS, 2023).

Por outro lado, é inaceitável que a inserção dos profissionais de psicologia e serviço social na educação básica e pública do município aconteça de forma precarizada, pois além de atacar a condição do/a trabalhador/a, representa uma forma de fragilização da educação básica no município, uma vez que a oferta do serviço especializado conforme proposto inicialmente pelo gestor municipal aconteça de forma precária, fragmentada e descontínua.

Conforme orientações do CFESS (2012):

[...] às condições favoráveis para o exercício profissional de assistentes sociais repercutem positivamente na qualidade do trabalho institucional. Uma relação de trabalho segura e fortalecida, por exemplo, influencia nos serviços prestados e no vínculo de profissionais com a população, já que a rotatividade de assistentes sociais será menor, o que contribui também com a organização e com a continuidade do trabalho da equipe.

Ao longo dos anos de 2022/2023, desde a promulgação do chamamento público via Microempreendedor (ME) para o projeto “Janela da Escuta na Escola” ficou explícita que o movimento protagonizado por profissionais das duas áreas, dos conselhos CRESS-MG e CRP-MG, Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH e parlamentares progressistas da CMBH e da ALMG, está para além do mero corporativismo, mas sim, sintonizados com um projeto de educação e que estas profissionais possuem condições de somar e potencializar a política de educação pública no país.

Por fim, este movimento representou avanços significativos devido as pressões e diálogos tecidos nos espaços públicos e democráticos em que expôs as limitações e contradições do projeto inicial na sua proposta de contratação dos e das profissionais. Ainda não temos um ‘desfecho’ almejado, pois a SMED ainda não pronunciou sobre o planejamento e organização para realização de concurso público para assistentes sociais e psicólogos, mas o debate está posto ganhou força e expressão no município, as categorias conseguiram mostrar que é possível construir lutas e unidades que conseguem resgatar o sentido de pertencimento de classe e as alianças com forças coletivas de resistência em defesa da educação pública. Até agora este é o legado.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BELO HORIZONTE. **Caixas escolares**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/caixas-escolares>> Acesso em: 16 ago. 2023.
- BELO HORIZONTE. **Janela da Escuta na Escola**: Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais pós-pandemia da covid-19. Orientações para processo de recrutamento e seleção de psicólogo e assistente social para atuarem em projeto específico nas escolas municipais de Belo Horizonte. Dezembro de 2022 (Mimeo).

BRASIL. Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços e psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935). Acesso em: 12, ago de 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Concurso público para assistentes sociais: curta essa ideia!**. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/872>>. Acesso em: 12, ago de 2023.

CMBH. Comissão cobra psicologia e serviço social nas escolas, como prevê lei federal. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2022/11/comiss%C3%A3o-cobra-psicologia-e-servi%C3%A7o-social-nas-escolas-como-prev%C3%AA-lei>>. Acesso em 11 ago. 2023.

CMBH. **Presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas será debatida pela Câmara**. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2021/06/presen%C3%A7a-de-psic%C3%B3logos-e-assistentes-sociais-nas-escolas-ser%C3%A1-debatida>>. Acesso em 11 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus: Relatório de Resultados. Junho de 2020. Disponível em: <[https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618\\_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf](https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf)>. Acesso em 11 ago. 2023.

CRESS-MG. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. **[Correspondência]**. Destinatário: Procurador do Ministério Público do Trabalho da Terceira Região – MG. Belo Horizonte, 28 dez. 2022. Carta pública.

CRP. Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. **Nota de Posicionamento**: CRP-MG na defesa de contratações justas para as(os) psicólogas(os) selecionadas(os) para o projeto da SMED e Janela da Escuta. Disponível em: <<https://crp04.org.br/nota-de-posicionamento-crp-mg-na-defesa-de-contratacoes-justas-para-asos-psicologasos-selecionadasos-para-o-projeto-janela-da-escuta/>>. Acesso em 11 ago. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividades remotas educacionais em julho. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dados-mostram-que-87-milhoes-naotiveram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho/>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MANSUR, Rafaela. **Secretário de Educação de Belo Horizonte deixa cargo**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/08/22/secretario-de-educacao-de-belo-horizonte-deixa-cargo.ghtml>>. Acesso em 11 ago. 2023.

MERCADOLIVRE. **MEI e ME: o que são e quais as diferenças entre eles**. Disponível em: <<https://empreendedores.mercadopago.com.br/mei-e-me-o-que-sao-e-quais-as-diferencas-entre-eles>>. Acesso em: 16, ago de 2023.

OLIVEIRA, Rayllan. **Escolas de BH terão psicólogos e assistentes sociais até o final de setembro**. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/escolas-de-bh-terao-psicologos-e-assistentes-sociais-ate-o-final-de-setembro-1.3202977>>. Acesso em 11 ago. 2023.

POSSA, Anderson Aorivan da Cunha. *Et al.* Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. *In: Boletim Economia Empírica*. [S. l.], v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAICHELIS, Raquel. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. *In* CFESS (org). Atribuições privativas do (a) assistente social em questão. Brasília: CFESS, 2020 (vol. 2).

RAICHELIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. *In*: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE Valéria (orgs.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. SP: Cortez, 2018.

# ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO POLÍTICA, TEÓRICA E PRÁTICA DO PROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (M.A.E.) / 2022: RUMO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019

Carmen dos Santos Camerino<sup>1</sup>  
Jurema Alves Pereira da Silva<sup>2</sup>  
Luiza Fiamoncini Coutinho<sup>3</sup>  
Priscila Ambrozio Gonçalves<sup>4</sup>  
Vlândia Matos Crisóstomo Macri Rodrigues<sup>5</sup>

**RESUMO.** O presente artigo trata-se de um primeiro esforço de sistematizar a experiência da Comissão de Mobilização de Assistentes Sociais do subprojeto “Mulheres Apoiando a Educação” (M.A.E.), parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – através do Projeto “Escola Criativa de Oportunidades” (ECO) - e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), entre 2021 e 2022, que gerou a seleção e contratação de cerca de 1.500 assistentes sociais e aproximadamente 9.000 mulheres bolsistas para atuarem frente à infrequência e à evasão escolar por meio da busca ativa desses estudantes pós pandemia. Após diversos problemas de ordem administrativo-financeira do pagamento das bolsas, lotação nas escolas, resistência e despreparo das equipes diretivas e pedagógicas e de parte das assistentes sociais que desconheciam o trabalho do Serviço Social na educação, seguiram-se vários embates para a realização do Projeto de forma efetiva. É um recorte do planejamento e análise do “Seminário de Avaliação Política, Teórica e Prática do Projeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.)/2022: Rumo à implementação da lei 13.935/2019”, apresentando todo o processo em busca de realização de um fechamento e apresentação de resultados, que foram negligenciados pelos agentes institucionais e coordenadores da UERJ e da SEEDUC.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Educação; Busca Ativa; Sistematização da prática; Resultados de projeto.

**ABSTRACT.** This article is a first effort to systematize the experience of the Mobilization Committee of Social Workers of the subproject “Women Supporting Education” (M.A.E.), in partnership with the State University of Rio de Janeiro (UERJ) – through the Project “Creative School of Opportunities” (ECO) – and the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC), between 2021 and 2022, which led to the selection and hiring of about 1,500 social workers and approximately 9,000 women fellows to address infrequency and truancy through the active search for these post-pandemic students. After several administrative and financial problems of the payment of scholarships, crowding in schools, resistance and unpreparedness of the management and pedagogical teams and part of the social workers who were unaware of the work of Social Work in education, several struggles followed for the realization of the Project effectively. It is an excerpt from the planning and analysis of the “Seminar on Political, Theoretical and Practical Evaluation of the Women Supporting Education Project (M.A.E.) /2022: Towards the implementation of Law 13.935/2019”, presenting the whole process in search of a closure and presentation of results, which were neglected by the institutional agents and coordinators of UERJ and SEEDUC.

**Keywords:** Social Work; Education; Active Search; Systematization of practice; Project results.

## INTRODUÇÃO

Em 14 de janeiro de 2022, iniciou-se uma trajetória que, sob olhares esperançosos da categoria profissional do Serviço Social, ensejava a tão sonhada implementação da Lei nº 13.935/2019, que

1 Assistente Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - ENSP - FIOCRUZ - [carmencamerino.socialrj@gmail.com](mailto:carmencamerino.socialrj@gmail.com)

2 Assistente Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) - [juremaalves3008@gmail.com](mailto:juremaalves3008@gmail.com)

3 Assistente Social - Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI), Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - ENSP - FIOCRUZ - [luizaf.coutinho@yahoo.com.br](mailto:luizaf.coutinho@yahoo.com.br)

4 Assistente Social, mestre em serviço social pela PUC - Rio e Doutoranda em Serviço Social pela PUC - Rio - [pris-goncalves@hotmail.com](mailto:pris-goncalves@hotmail.com)

5 Assistente Social - Universidade Federal Fluminense – [vladiamacri@gmail.com](mailto:vladiamacri@gmail.com).

dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Contudo, o que acontecia era um chamamento a um processo seletivo público para atuação de aproximadamente 1.500 assistentes sociais, por prazo determinado na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da publicação do Edital simplificado nº 1/2022.

Por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), sendo a Universidade gestora através do Projeto Escola Criativa de Oportunidades (ECO)<sup>6</sup>, ocorreu o processo seletivo para o subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E). Tinha como principal objetivo, em relação às requisições para as assistentes sociais, a intervenção no contexto pós-pandêmico em que, no retorno para o espaço escolar, os estudantes traziam demandas mais intensificadas do fenômeno da evasão escolar. A principal requisição às profissionais era o trabalho na busca ativa, para identificar esses sujeitos e o que estava interferindo em seu processo de continuidade. Dessa forma, dentro das atribuições e competências do Serviço Social, a intervenção era realizada para além da comunidade escolar, pois fazia-se necessário a articulação com a rede socioassistencial, bem como ao acesso de direitos, para as demais políticas públicas e serviços demandados para cada caso.

Diante desse cenário, o Estado do Rio de Janeiro ensaiou, de forma frágil, pragmática e arbitrária, o que seria o início da implementação de uma política pública de acompanhamento social aos estudantes da rede estadual de educação pública, com a inserção do Serviço Social. Porém, seria essa a cilada de um pseudopioneirismo deste trabalho pois no ano de 2022, ocorrera uma das eleições políticas mais conturbadas da história. Com isso, o projeto foi implementado de forma utilitarista e apresentou inúmeros equívocos, o que afetou diretamente às profissionais e a continuidade do trabalho. Em meio a tantos equívocos e contradições desde a elaboração do projeto, até a sua execução, cabe enaltecer a resistência de parte categoria profissional de Serviço Social, diante de tantas incoerências.

A contratação oficial ocorreu em 11 de abril de 2022 e a alocação em 26 de abril do mesmo ano. Dado o começo das atividades, iniciou-se, também, longos desafios materializados na resistência de maioria da comunidade escolar em receber/aceitar as assistentes sociais nas escolas, o que ocasionou um tensionamento entre as profissionais e as diretorias. Assim como não houve um preparo dessa categoria, para a inserção das assistentes sociais no contexto escolar em toda a sua complexidade. Outro fator desafiador foi a ausência de uma “chefia imediata” da gestão do projeto, que pudesse intermediar os conflitos. E, dentre tantos desafios, o divisor de águas começou quando a subsistência do trabalhador foi afetada, diretamente, com os atrasos (abusivos) nos salários. Sem trazer para o cenário, ainda, o vínculo trabalhista precário.

Partindo desse último fator, **reprodução social**, um grupo de assistentes sociais convocou uma assembleia, convidando os atores envolvidos no processo, para cobrar um posicionamento. Nessa assembleia, houve a formação da “Comissão de Mobilização de Assistentes Sociais do Projeto M.A.E.”. A partir daí, esse grupo de resistência iniciou um árduo e longo caminho para articular, cobrar e legitimar o seu trabalho profissional, enquanto categoria. Inicia-se uma trajetória de diálogos e pactuações com todas as esferas gestoras que compuseram o projeto, dialogando e somando forças, através da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) - por meio do mandato do Deputado Estadual, Flávio Serafini, no período em que o parlamentar ocupava a presidência da Comissão de Educação.

Dentre temas caros, inerentes à categoria profissional, além da subsistência afetada, as reivindicações giravam em torno das condições éticas e técnicas do trabalho de assistentes sociais, considerando as normativas vigentes para o exercício profissional e demais prerrogativas profissionais.

<sup>6</sup> A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria, iniciaram um conjunto de projetos e cursos, a serem realizados em 2021 e 2022, que convergem para a construção de uma política pública que vai além das clássicas funções redistributiva, distributiva e regulatória, mas que atingem profundamente a escola, o ambiente próprio do fazer educacional, do ensino e da aprendizagem, com reflexos na comunidade que a envolve.

O posicionamento da Comissão de Mobilização também se dava quanto à fragilidade do projeto, enquanto delimitador do trabalho profissional da assistente social, sem a participação da própria categoria. Sinalizou a necessidade de ampliação das profissionais nos espaços para pensar o projeto, juntamente com a comunidade escolar. A categoria segue na luta pela legitimação do projeto e das reivindicações a serem atendidas até o momento final do contrato e, com o fechamento desse ciclo de muitas experiências desafiadoras, houve a realização do Seminário de Avaliação Política, Teórica e Prática do Projeto M.A.E.: rumo à implantação na Lei 13.935/2019.

## **O SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO POLÍTICA, TEÓRICA E PRÁTICA DO PROJETO M.A.E./2022 - ORGANIZAÇÃO.**

O anseio pela realização de um seminário de avaliação sobre a inserção de assistentes sociais nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro, através do projeto M.A.E., era latente desde o final do ano de 2022. Inicialmente, seria antes do final do contrato, entre novembro e dezembro daquele ano, com o objetivo de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e pressionar por respostas quanto à renovação contratual e continuação do projeto no ano vindouro. Entretanto, diante das demandas profissionais e diversas questões de estrutura do projeto que exigiam ativa reivindicação e mobilização da categoria, não houve tempo hábil para a organização do evento.

Com a divulgação - no site da SEEDUC, em dezembro de 2022 - de dados consolidados baseados nos relatórios mensais respondidos pelas assistentes sociais, a expectativa de que algum registro oficial do impacto gerado pela intervenção do serviço social, fora respondida temporariamente. Contudo, os dados foram retirados do ar em pouco tempo e não foram mais disponibilizados nos canais oficiais do projeto.

A comissão de mobilização das assistentes sociais atuando no projeto M.A.E. participou de duas reuniões com o governo do estado por meio da SEEDUC - em 2022, em uma delas com a presença de uma diretora da comissão de educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-RJ) - em que a realização do seminário fora acordada como encerramento de 2022 e aprimoramento dos trabalhos para o ano seguinte. Como não houve nenhuma iniciativa da SEEDUC, bem como da UERJ, a comissão se mobilizou para planejar o seminário e na reunião ocorrida em abril/2023 com a Subsecretaria de Gestão e Ensino da SEEDUC, ficou combinada a participação desse órgão ao que pediram apenas um convite formal via e-mail. Entretanto, seguiu-se o silêncio.

Diante do cenário de incertezas, em que a comissão de mobilização buscou articulações e respostas quanto ao retorno ou não do projeto, a ideia de realização do seminário voltou com força, inclusive para marcar a atuação profissional e a luta da categoria das assistentes sociais ao longo de todo o percurso, ante a forma como a SEEDUC e a UERJ (via projeto ECO/M.A.E) tentaram inviabilizar todo o processo com o total silêncio e ausência de divulgação de relatórios, dados e informações do trabalho desenvolvido. Tratava-se de um memorial, uma afirmação de que assistentes sociais pisaram no chão das escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, um registro de como se deu essa inserção, os impactos, os desafios advindos dessa experiência e formas de enfrentamento das dificuldades encontradas.

Foram realizadas duas reuniões presenciais e diversos encontros virtuais para articular e esboçar os temas, pensar nos palestrantes que comporiam as mesas e, sobretudo, a necessidade de promover um momento de abertura para que o máximo de pessoas expressasse suas impressões e desabafos sobre todo o processo de inserção no projeto. Para tal, destaca-se a importância de convidar as mulheres bolsistas para a mesa e estimular a participação delas, relatando as experiências e impactos do trabalho.

Era imperativo a busca por um espaço de reflexão sobre a prática no Projeto, pois,

[...] os elementos que compõem as expressões da questão social, objeto de intervenção profissional, assumem um caráter de intensificação, exigindo uma postura diferenciada do profissional, ao tempo em que as condições de enfrentamento destas sofrem uma restrição diante da reconfiguração das possibilidades organizacionais e orçamentárias expressas, principalmente, nos serviços sociais disponibilizados pelo Estado. Para fazer frente a este panorama, as estratégias exigem a retomada e/ou consolidação de ações coletivas tanto no âmbito das

organizações da categoria quanto da própria classe trabalhadora, com o intuito de expor o caráter estrutural desta realidade. Além disso, estas visam também ao aprofundamento do estudo e análise da mesma, a fim de captar sua essência e dinâmica para propor estratégias efetivas de enfrentamento. (Oliveira, 2018, p. 32)

Assim, o “Seminário de Avaliação Política, Teórica e Prática do Projeto M.A.E./2022: Rumo à Implementação da Lei 13.935/2019”, foi promovido no dia 30 de maio de 2023, no Auditório 11 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), das 9h às 18h, a fim de propiciar um espaço de análise crítica da intervenção profissional, da conjuntura, dos sujeitos e instituições envolvidos no processo.

## **MESA DE ABERTURA E MESA 2: OS IMPACTOS DO PROJETO M.A.E. E A NECESSIDADE DA CONSOLIDAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.<sup>7</sup>**

Em função do atraso para início do evento pelo não comparecimento de cinco convidados que representariam a SEEDUC, UERJ, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) e uma mulher bolsista do projeto M.A.E., as duas mesas da manhã foram unificadas. Um dos objetivos do evento era trazer representantes de todos os órgãos envolvidos no projeto. Entretanto, o silêncio permaneceu e, infelizmente, o fechamento marcado pela participação dos gestores, trazendo resultados e avaliação do trabalho, não aconteceu.

Destaca-se a parceria com a Coordenação de Extensão e Estágio da Faculdade de Serviço Social da UERJ, com o apoio em toda a estrutura, obtenção do espaço e emissão dos certificados, bem como suporte de imagem e som para tornar possível a transmissão online.

O projeto M.A.E. ocorre num momento de crise na administração pública no estado do Rio de Janeiro e de um período crítico pós-pandêmico. Diante dos desafios apresentados pelo atual contexto e a implementação da lei federal 13.935/2019 e da lei estadual 9377/2021, que tratam da inserção dos profissionais de psicologia e de serviço social na educação e da busca ativa na rede educacional, a inserção dos assistentes sociais foi um marco histórico na educação do estado do Rio de Janeiro pois trouxe uma perspectiva interdisciplinar e de atendimento integral aos estudantes. Porém, em 2023, com a descontinuidade do projeto por parte da gestão, o trabalho ficou incompleto tanto na lida com os danos cotidianos que a escola vivencia, como no agravamento da vulnerabilidade social e da saúde mental dos estudantes. Exemplo disto foram os encaminhamentos de qualidade aos Centro de Apoio Psicossocial Infantil - CAPSI's.

O fim do projeto e a precarização da educação apontam para duas questões importantes: de um lado, a dificuldade do trabalho dos professores e diretores ao lidar com questões que ultrapassam as demandas pedagógicas e, do outro, o quanto os assistentes sociais contribuíram nos fluxos, atendimentos sociais e encaminhamentos, superando os limites institucionais.

Outro momento importante da mesa, reportou-se à história da psicologia na educação, houve três marcos legais que apontam a educação escolarizada voltada para as crianças e adolescentes como direito de cidadania e dever do Estado e da família: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), Lei nº 8.069/13 de julho de 1990; e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Nesse período, essas diretrizes previam que não deveria haver Assistência nas escolas, mas houve avanços devido às pressões dos movimentos que destacaram a importância de pensar a escola como espaços de garantia de direitos para, então, cobrar ao poder público o acesso e a permanência dos estudantes.

Houve breves considerações sobre os motivos da evasão escolar, como a gravidez na adolescência, o uso de drogas e transtornos emocionais. Assim, em uma perspectiva jurídica, há uma crítica à ilegalidade, devido à correlação com a precariedade dos vínculos empregatícios dos projetos de extensão, que são

<sup>7</sup> Mesa composta pela Profa. Christina Bastos, pelo Instituto de Psicologia UERJ, Defensor Público Rodrigo Azambuja, Dep. Estadual Flávio Serafini, A. S. Sabrina Artmann, Assessor Parlamentar Luciano Vasconcelos e os assistentes sociais mediadores Jurema A. Pereira, Edilma Soares e Marcelo Monção.

apenas formas de contratar mão de obra barata. Por isto, há a cobrança dos resultados, por parte do Ministério Público, às Instituições responsáveis pelo Projeto, lembrando o quanto tais dados facilitarão o mapeamento das demandas das escolas no Estado.

A chegada dos assistentes sociais na educação do estado do Rio de Janeiro se dá como parte da consolidação dos mecanismos de garantia de direitos e atribui qualidade para tal processo de identificação de demandas. Um outro marco é a importância das mulheres bolsistas, que também são mães dos estudantes da rede estadual, no processo de busca ativa e da extrema necessidade para o entrelace da família com a rotina escolar. Além disso, há a carência de profissionais técnicos e pedagógicos na esfera educacional.

A iniciativa do projeto é comparada com a criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que também representou, de certa forma, o rompimento de barreiras relacionadas aos “muros” construídos em torno de uma educação conservadora quando propõe que a escola deveria ser um espaço de liberdade e criatividade.

Apesar de todas as considerações positivas sobre o M.A.E, na rotina das bolsistas observou-se um desvio de função, pelos gestores escolares, transformando-as em inspetoras e porteiras, devido à falta de recursos humanos.

### MESA 3: EXPERIÊNCIAS DO PROJETO MAE<sup>8</sup>

A assistente social que foi supervisora da Regional Metropolitana III construiu propostas de atuação para supervisoras/es de equipes e profissionais, entendendo que deveriam se pautar em: orientar o aprimoramento da intervenção profissional, na perspectiva de qualificar os serviços prestados e, como um processo de estimular, provocar, acompanhar e contribuir com a capacitação dos profissionais a aprender e a interpretar, na conjuntura, a particularidade do fenômeno com o qual trabalham. Com a finalidade de analisar e encontrar o modo mais qualificado de operacionalizar a intervenção profissional com competência e compromisso. E elegeu como frentes de trabalho: 1) Supervisão e a Coordenação do Projeto; 2) Supervisão das Equipes e seus Planos de Trabalho; 3) Supervisão e a Metropolitana; 4) Supervisão e a Sistematização do trabalho.

Santana (2008) destaca sobre o trabalho de assistentes sociais na educação:

“Quero discutir o papel do Serviço Social na educação pensando a partir de dois âmbitos de trabalho. O primeiro: o Serviço Social na educação vai se expressar no atendimento direto à população-alvo da política educacional e a suas famílias, nas escolas, nos pólos de atendimento, nos diferentes espaços institucionais de atendimento direto. É uma primeira esfera desse âmbito, desse trabalho, que mais comumente conseguimos visualizar. O segundo aspecto é pensar que ela se expressa na atuação nos órgãos de planejamento e de gerência da política educacional, seja no âmbito da Secretaria de Educação municipal ou estadual, nas coordenadorias, nos órgãos de elaboração de política de planejamento e de gerência, ou seja, nos níveis centrais, não só no atendimento direto, mas na própria elaboração e dinamização dessa própria política. São dois âmbitos, então, de inserção do Serviço Social junto à política educacional. Ambos são elementos da organização do trabalho no âmbito da educação, porque em geral só pensamos no primeiro, só temos mais clareza do primeiro.” (Santana, 2008, p. 24).

Na frente de trabalho “Supervisão e a Coordenação do Projeto”, propõe-se: discutir coletivamente o processo de execução do trabalho, colocando as potencialidades e dificuldades; buscar garantir as condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho; realizar discussão de casos; compreender os processos de trabalho dos profissionais da educação; discutir a instrumentalidade da prática de assistente social (diretos e indiretos); avaliar o processo de trabalho de assistentes sociais a partir dos diferentes atores de gestão envolvidos: UERJ, Projeto ECO/MAE (coordenação técnica e executiva), Regionais Metropolitanas e escolas. Além de propor formações e capacitações para os técnicos e as bolsistas, a partir das demandas levantadas pelas diferentes Metropolitanas e mapear as frentes de

<sup>8</sup> Mesa composta pelas assistentes sociais Sabrina Batista Artmann, Viviane Machado, Jurema Alves Pereira e a ex-estudante gremista Gessika Souza e as assistentes sociais mediadoras Célia Souza e Vlândia Macri.

trabalho encontradas em cada área, visando a análise dos planos de trabalho e do plano de intervenção do M.A.E na política educacional do RJ.

Já na frente de trabalho sobre “Supervisão das Equipes e seus Planos de Trabalho”, foram construídas as seguintes proposições: organizar formas de comunicação com a equipe, em virtude da quantidade de profissionais na Metro III – 136 assistentes sociais (reuniões presenciais e remotas/diurnas e noturnas) em 4 grupos de profissionais. E ainda a partir de uma análise e perspectiva sobre a frequência escolar (normativas e seus sentidos); compreender de que maneira as questões sociais se entrelaçam com as questões educacionais e como a questão da frequência se manifesta no espaço escolar. Assim como incluir a busca ativa e o trabalho desses profissionais nas atividades escolares programadas, como conselho de classe, grêmios, disciplinas que discutam temas que se conectam com o campo do serviço social. Além disso, ouvir as demandas da escola e propor ações que se conectem com a busca ativa escolar, além de construir um plano de trabalho. Diante disso, “Estratégias governamentais como a implementação de programas e ações assistenciais tornam-se de suma relevância para o enfrentamento de problemas de acesso e permanência do alunado na rede de ensino” (Almeida, 2020, p.179). Realizaram-se orientações sobre atividades com os grêmios, com as bolsistas; projetos específicos sobre situações de saúde mental de alunos; levantamento sobre os projetos que a comunidade escolar tem interesse; avaliação de demandas que perpassam a frequência escolar como os atendimentos de adolescentes e de famílias, assim como, os acessos a serviços públicos e direitos dentro da escola. Além de como orientar e incluir as bolsistas nos processos de trabalho.

Com relação à frente de trabalho relacionada à “Supervisão e a Metropolitana”, constitui-se em: conhecer as expectativas em relação ao trabalho dos assistentes sociais nas unidades escolares e na SEEDUC/RJ (reunião com diretores), reunião com a diretora regional pedagógica (DRP) e sua equipe; discussão de caso com a equipe da escola e a equipe de assistentes sociais e reunião com os responsáveis de acompanhamento de frequência (RAF) das escolas.

No caso da frente de trabalho relacionada à “Supervisão e à sistematização do trabalho” houve um incentivo para entendê-la com base nas elaborações e reflexões de Almeida (2006, p.4-5), expostas a seguir:

[...] como um componente central do trabalho de assistentes sociais não significando, portanto, apenas a geração de dados e informações, mas um processo que envolve a produção, organização e análise dos mesmos a partir de uma postura crítico-investigativa. Trata-se, na verdade, de um esforço crítico, de natureza teórica, sobre a condução da atividade profissional, constituindo-se como um esforço problematizador sobre suas diferentes dimensões em relação às expressões cotidianas da realidade social, mediatizadas pelas políticas sociais, pelos movimentos sociais, pela forma de organização do trabalho coletivo nas instituições e, sobretudo, pelas disputas societárias. A sistematização no trabalho do assistente social é antes de tudo uma estratégia que lhe recobra sua dimensão intelectual, posto que põe em marcha uma reflexão teórica, ou seja, revitaliza e atualiza o estatuto teórico da profissão, condição social e institucionalmente reconhecida para a formação de quadros nesta profissão. (Almeida, 2006, p. 4-5).

A experiência na supervisão foi relatada como gratificante pela profissional, mesmo tendo chegado à supervisão de maneira meio improvisada por convite da coordenação técnica do projeto M.A.E., embora já tivesse experiência como supervisora num programa na educação municipal do Rio de Janeiro. As maiores dificuldades, para ela, foram: o desvio de função e suas consequências e as situações de assédio moral sofridas pelas profissionais.

Nessa mesa, também foi relatada a experiência no CIEP 241 – Nação Mangueirense Governador Leonel de Moura Brizola, onde duas assistentes sociais do Projeto M.A.E foram alocadas. Localizado entre os bairros Mangueira/São Francisco Xavier, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, esse CIEP tem, em anexo, uma Vila Olímpica - espaço compartilhado com equipamentos públicos na área de saúde e assistência social, além de equipamentos filantrópicos, na área de esportes e de integração de jovens e adolescentes ao mercado de trabalho. Possui como público atendido, adolescentes e jovens com idade entre 15 e 23 anos, sendo a maioria no grupo entre 15 e 19 anos, moradores das comunidades da região da Mangueira, conjuntos Mangueira I e II na Visconde de Niterói (morro da

Mangueira, Tuiuti, Pedregulho) e São Cristóvão, Jacarezinho, Mangueiros, Rato e Conjunto Carioca, em Triagem. Totaliza aproximadamente 1.100 alunos matriculados no ano de 2022, com maior número de matrículas no turno da manhã.

Além das duas assistentes sociais (turnos manhã/tarde e noite), contou-se com quatro bolsistas (todas atuantes no turno da manhã). Os recursos para desenvolvimento das atividades foram escassos, dentre eles, uma sala cedida ao serviço social pela direção da escola, no 3º andar do CIEP com mesa, material de escritório e um armário para organização de arquivos físicos. Posteriormente, foi cedido também um notebook para utilização da equipe por meio de rede wi-fi da escola.

Pode-se indicar como ponto positivo dessa experiência a possibilidade de resguardar o sigilo nos atendimentos e a facilidade na comunicação por e-mail. No entanto, tiveram também vários pontos negativos como: espaço pequeno e compartilhado com móveis patrimoniados em desuso, que impossibilitavam o acesso à ventilação natural e sem nenhuma ventilação artificial; fato que trazia insalubridade aos atendimentos com porta fechada, tornando o risco de contágio pela COVID-19 potencializado, além de outras doenças respiratórias.

Com relação à busca ativa, principal ação do serviço social, apresentou-se um panorama estrutural para a realização dessa atividade com muitas dificuldades: o telefone fixo sem funcionamento; indisponibilidade de um telefone móvel funcional para a realização de contatos telefônicos ou até mesmo via whatsapp; rede wi-fi com limites de funcionamento, em função da queda frequente de rede; inviabilidade de recurso de transporte e de identificação/legitimidade das profissionais para a realização de visita domiciliar; dificuldades/impossibilidade de acesso às regiões residenciais de estudantes.

No entanto, a equipe adotou as seguintes estratégias: comunicação com os responsáveis por e-mail; parcerias com as instituições do complexo Vila Olímpica para identificação de estudantes e familiares, bem como formar uma rede de apoio às demandas apresentadas; participação na reunião com os responsáveis – convocada pela direção; atuação das bolsistas no controle de frequência das turmas da manhã e contato com estudantes nos tempos vagos e intervalos; reunião com representantes do grêmio estudantil; articulação com alguns professores para identificar a frequência e o perfil dos estudantes; discussão de casos com a Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE-SEEDUC/RJ).

Tais estratégias são reforçadas por Martins (2008), como pode ser observado em seguida:

“É preciso conhecer a realidade daquela unidade escolar, quem é aquela escola, quem são os alunos nela presentes, o que aquela comunidade em torno da escola oferece para aquelas crianças, adolescentes e seus familiares, que parcerias podemos fazer com aquela comunidade em torno da escola para que possamos melhorar as condições de vida daqueles alunos, conhecer, realmente, a realidade daquelas crianças e adolescentes.” (Martins, 2008, p. 28).

Ressaltou-se a busca ativa como elemento primário para a inserção de profissionais de serviço social nas escolas da rede estadual, porém, inúmeras demandas foram identificadas para um projeto de intervenção que apontava para uma atuação sistemática e a longo prazo. Nesse sentido, houve a identificação da necessidade de uma equipe que compreendesse o serviço social, a pedagogia e a psicologia escolar; assim como o fortalecimento de uma rede de apoio para o desenvolvimento de estudantes; além da necessidade de estratégias de apoio e acolhimento aos professores e demais profissionais da educação com a relação à temática “Saúde Mental”.

Na experiência do Projeto “Mulheres Apoiando a Educação” o que mais chamou a atenção das duas assistentes sociais, ao chegar no CIEP 259 - Professora Maria do Amparo Rangel de Souza, foi a grande movimentação de estudantes, verificada pela existência de um grêmio estudantil bastante atuante na escola. Já havia conquistas garantidas por gremistas desde o início da gestão, como o uso da quadra de esportes nos horários vagos e a garantia do oferecimento da merenda escolar com almoço e janta e não apenas lanche.

Assim, sabendo da importância dessa organização coletiva de estudantes no espaço escolar, prontamente, as profissionais colocaram-se disponíveis em colaborar e apoiar os projetos e ações do

grêmio, sendo convidadas pelo presidente do grêmio para uma apresentação ao grupo numa reunião no refeitório da escola, logo na primeira semana de trabalho. Nessa conversa, houve a apresentação de todas as diretorias existentes e respectivos responsáveis. As assistentes sociais apresentaram as atribuições, reforçando que estavam na escola para atuar contra a violação de direitos e podendo trabalhar com ações educativas sobre diferentes temas como: sexualidade, violência, drogas, racismo, dentre outros.

Nesse sentido, a experiência ora apresentada, coaduna-se com a visão de escola, trazida por Almeida (2020, p. 178), como segue:

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

Dentre as principais atividades realizadas junto ao grêmio no decorrer da experiência destaca-se: projeto de implementação da horta escolar, com a assessoria do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), conseguida pelo presidente do grêmio. Uma das assistentes sociais conseguiu escrever a maior parte do projeto da horta escolar com as ideias do grêmio e do MST, que foi entregue à direção do CIEP, ao diretor da regional da SEEDUC e à coordenação do projeto ECO/M.A.E. em agosto, porém, não houve autorização para serem executados; reuniões de representantes de turma com o grêmio estudantil e a orientação educacional – como parte das ações de busca ativa para envolver além das bolsistas, representantes de turma e o grêmio estudantil.

Além destas ações, uma que foi muito importante e significativa, foi a realização de rodas de conversa sobre violência e abuso sexual com as adolescentes, em decorrência dos casos de feminicídio de meninas no município de Maricá, que muito mobilizou toda cidade. A roda de conversa foi planejada pelo grêmio, contando com o apoio do serviço social que buscou dar suporte, sem interferir na autonomia do grupo que promoveu uma metodologia muito participativa, incentivando a troca de experiências sobre as situações de abuso, assédio e violência sexual vividos por elas e a importância de buscar ajuda profissional. A atividade teve um importante impacto na escola no sentido de identificação dessas situações, com a realização de contatos com as famílias e de notificação de alguns casos ao Conselho Tutelar, apesar do despreparo de alguns profissionais de educação em lidar com essa questão na escola.

As assistentes sociais propuseram à direção da escola uma atividade coletiva com as famílias, que demandavam reuniões durante os atendimentos e não foram providenciadas pela equipe pedagógica e nem diretiva. Contando com o grande incentivo e apoio do grêmio, foi realizado o primeiro encontro escola-família do CIEP 259, que teve a intenção de se manter regularmente e promover o debate da participação da família na escola e de reativação do Conselho Escolar. No entanto, não foi possível dar continuidade à esta ação devido a outras demandas.

Uma das assistentes sociais motivou a realização de atividades do Dia da Consciência Negra, em novembro, junto com o grêmio estudantil e a orientação educacional. Ao chegar no CIEP, chamou sua atenção da mesma o fato da escola ter o nome de uma professora negra, praticamente desconhecida pela comunidade escolar, que só tem um quadro com o seu rosto pintado a lápis e um parágrafo sobre a vida dela no projeto político pedagógico, dizendo que o terreno onde construiu-se foi doado por sua família. Havia no plano de trabalho do serviço social a proposta de contribuir com a educação antirracista com base nas leis 10.639/2003 que garante o ensino da história da África, da cultura africana e Afro-brasileira e também da lei 11.645/2008, que insere a obrigatoriedade do ensino da história indígena, especialmente em um município que abriga duas aldeias indígenas. A escola tinha

alunos indígenas, sob confirmação disso, o serviço social foi procurado inicialmente por uma diretora adjunta para atender uma estudante indígena e sua genitora, que estava com infrequência escolar devido a dificuldades de adaptação à turma.

A jovem que coordenou a roda de conversa e o jovem que foi presidente do Grêmio Estudantil Liberdade, foram convidados para dividir a fala com a assistente social que relatou a referida experiência. Porém, o jovem não pode ir por estar cumprindo serviço militar e a jovem participou ativamente. Ressaltou que se sentiu mal pelo tom acusatório que a equipe pedagógica a tratou, após a repercussão da atividade, que colocou para a escola a necessidade de tratar da questão da sexualidade, da violência e do abuso sexual, que continua como um tabu. Ao mesmo tempo, reforçou a importância de ter realizado a abertura de diálogo sobre o tema com as meninas e o fato das que precisavam de acolhimento terem sido atendidas pelo Serviço Social e encaminhadas para serviços da rede de proteção.

Destaca-se, nessa experiência, o potencial reivindicativo, crítico e criativo do grêmio estudantil e que "... organizados têm mais chance de subverter a relação hierarquizada de submissão aos adultos e são percebidos como ameaça ao poder instituído." (Grácio e Aguiar *In*: Bastos *et al*, 1999, p. 80).

#### **MESA 4: A SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DOS RESULTADOS E EXPERIÊNCIAS DO PROJETO M.A.E.<sup>9</sup>**

Por meio das contribuições das assistentes sociais presentes no seminário, o próximo debate tem como objetivo analisar as perspectivas e os impactos gerados pela inserção das profissionais nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, por meio do projeto M.A.E.

Diante do universo das profissionais contratadas para desenvolver o projeto, talvez, os temas abordados, anteriormente, não sejam exatamente representativos para que se compreenda a própria experiência. Entretanto, na medida em que foi um projeto que contratou muitas assistentes sociais, sem que houvesse uma condição de treinamento para a realização de uma maior na qualidade do trabalho, configurou-se como um Projeto com forte componente eleitoreiro que, mesmo sem a intenção, abriu a possibilidade da população para o diálogo. Desde 2016 o Estado vem se tornando cada vez mais refratário, com ausência de comunicação e distanciamento das demandas sociais. Apesar de ser um projeto de oito meses que não foi planejado devidamente, houve o compromisso de diversos trabalhadores na execução e gestão dele. Contudo, a possibilidade de sistematização dessas experiências torna-se bastante relevante ante à implementação da Lei 13.935/2019.

Perante a um contexto mais abrangente, observa-se que há uma mobilização dos governos estaduais em realizar processos seletivos por meio de contratação temporária, ou até mesmo concurso público, para a inserção de assistentes sociais ao enfrentamento de situações vinculadas à frequência, à infrequência e ao abandono escolar, decorrente da pandemia, mas que expressa um acirramento das desigualdades educacionais, sociais e econômicas, que fazem o país regredir significamente frente aos índices de escolarização anteriormente alcançados.

O impacto pandêmico na vida, na educação dos estudantes, suas famílias e no ambiente escolar, segundo experiências retratadas pelas assistentes sociais, reflete na presença crescente de situações de violência, discurso de ódio e práticas racistas. As mudanças comportamentais configuram-se como um grande desafio hoje aos profissionais da educação, pois não há espaço para uma partilha e grande dificuldade na comunicação no campo da formação humana.

A partir do eixo central do encontro, alguns elementos são trazidos pela própria experiência construída dentro das particularidades do trabalho realizado pelas assistentes sociais na educação básica. O primeiro, é destacar a diretriz desse projeto, mediante a contratação de assistentes sociais na atuação da busca ativa, o que não é uma novidade, mas se acentuou no contexto pandêmico,

<sup>9</sup> Participaram o professor Ney Luiz Teixeira, a professora Eloísa Oliveira, a assistente social Ana Paula Procópio e, na mediação, as assistentes sociais Natália Ribeiro e Luiza Coutinho.

além do enfrentamento à violência na escola. O que trouxe a possibilidade no alargamento dessa ação profissional e a atuação na diversidade de atores institucionais e sujeitos coletivos, com a responsabilidade de garantir o direito à educação.

O segundo elemento trazido é a ausência de um processo coletivo mais consolidado no âmbito da educação básica como já existe no ensino profissional tecnológico e no superior. Assim como na falta de relação entre a escola com as instâncias gestoras, sendo uma marca na política de educação essas ações refratárias, gerando uma desconfiança na presença de outros profissionais, como, por exemplo, o questionamento da presença das assistentes sociais na chegada às escolas pois não houve uma orientação da gestão para os diretores a respeito da inserção desses e das suas contribuições ao ambiente escolar.

O terceiro elemento reflete em como a relação das instâncias governamentais com as universidades permanece ineficaz e precária. Nesse sentido, muitos governos preferem investir em empresas, ao invés de no diálogo com as universidades. Tanto que a Faculdade de Serviço Social da UERJ, em nenhum momento, foi convidada para participar da construção e do planejamento do projeto M.A.E, tendo diversos professores e profissionais com pesquisas e estudos na área. O que torna também incoerente a atitude do Estado, visto que a faculdade possui uma articulação com tais órgãos na realização do CapacitaSUAS.

O quarto elemento, que estava muito presente na fala das assistentes sociais, é a respeito do distanciamento da gestão ao cotidiano das instituições que implementam a política de educação, observando uma grande necessidade na inserção de supervisões técnicas para que haja essa aproximação e um acolhimento de trabalhadores que estão na ponta do processo de trabalho. Inclusive, na SEEDUC, existe a equipe da Coordenadoria de Gestão Intersetorial e Frequência Escolar (COGIN) para esse trabalho, porém, a demanda é imensa e os recursos humanos insuficientes, não contemplando todas as necessidades.

O quinto elemento mencionado foi sobre como as redes e ações intersetoriais e institucionais, quando funcionam, elevam a possibilidade de constituição de fluxos, que ultrapassam a dimensão dos estudos de caso no enfrentamento das violações, sendo uma contribuição efetiva no campo de atuação da assistente social na educação. Como também traz à tona demandas reprimidas ou temáticas que não são abordadas no espaço escolar.

Perante a essas reflexões, surge o questionamento de como mobilizar os instrumentos de trabalho mais o acionamento dos referenciais teóricos e a comunicação com outros profissionais, visto tantas situações complexas trazidas no seminário. Nisso, acredita-se que as falas das assistentes sociais foram reveladoras em relação aos desafios do cotidiano profissional, que estão no campo das lutas sociais, sendo objeto de intervenção do trabalho, mostrando o que realmente cabe nas atribuições e competências, tendo então a necessidade da construção de um plano de atuação das assistentes sociais da educação.

Portanto, é de suma importância, que toda essa movimentação esteja também atrelada ao diálogo com as famílias, estudantes e a comunidade escolar, reconhecendo-os como sujeitos políticos na participação ativa do processo educacional.

A professora Eloísa Oliveira, responsável pela parte da formação das mulheres bolsistas e das assistentes sociais, diretora do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT), dá continuidade à mesa. Na parceria da Secretaria de Estado de Educação e da UERJ, surgiu o projeto intitulado - Escola Criativa e de Oportunidade (ECO/ETEC), com uma coordenação geral que se articulava em vários eixos voltados à conservação da escola, à gestão e à formação. E dentro de um desses eixos estratégicos havia o subprojeto M.A.E. Para isso, o Estado procurou uma universidade pública para não transferir recursos públicos para entes particulares, o que sempre aconteceu. Houve também a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais de informação e de comunicação no processo de formação humana. Assim como a possibilidade de uma equipe técnico-pedagógica ou técnico-

educacional multidisciplinar, numa ação maior com as assistentes sociais, que era a meta para o ano de 2022 e para este ano de 2023, complementando com psicólogos, tendo a possibilidade de construir a raiz de uma política pública, que realmente apontasse para o compartilhamento de saberes.

O projeto tinha como proposta importante a busca ativa mas, para além do regresso à uma normalidade pós covid, chegar a ter um conhecimento real de território. E ainda, uma articulação de linguagens, uma análise de interações, um estudo mais aprofundado das relações de poder internas a uma escola e na relação com a comunidade externa, essencial na educação. Diante do encerramento precipitado do Projeto, a formação oferecida às mulheres bolsistas e às assistentes sociais, não pôde ter continuidade, bem como arrefeceu a possibilidade de inserção de psicólogos na equipe escolar. A formação está dentro da reflexão de Piaget, que afirma: “[...] somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual” (Piaget, 1934, p. 31).

A concepção de capacitação escolhida foi a de oferecimento de duas trilhas formativas, utilizando mediação tecnológica: uma para as mulheres bolsistas e outra para assistentes sociais integrantes do projeto. Essas trilhas foram percursos formativos que o indivíduo pode cursar, são passos que vão levar a um caminho com o objetivo de ampliar e aprofundar a formação de maneira mais agradável, de fazer querer continuar se capacitando. Esse curso de extensão teve o total de 135 horas divididas em 90 horas para as bolsistas e de 45 horas para as assistentes sociais que foram oferecidas no ambiente virtual de aprendizagem, com um tutorial para a utilização numa plataforma gratuita. Para as assistentes sociais foram ofertadas: noções básicas de informática, dois cursos sobre as atribuições da assistente social no projeto com pressupostos e legislações pertinentes à educação e o básico da lei geral de proteção de dados.

A segunda parte desse curso, foram 30 horas sobre o serviço social na educação, políticas públicas, gestão, intersectorialidade, saúde mental e violência. Nesse momento, o professor de referência da área de serviço social da Faculdade de Serviço Social da UERJ, participou com a indicação dos professores que produziram o conteúdo. Tais professores se juntaram à equipe indicada pela SEEDUC. As assistentes sociais eram os agentes multiplicadores junto com as mulheres bolsistas, que muitas vezes não conseguiam acesso ao ambiente virtual. O conteúdo das trilhas formativas foi formatado em cartilha para que pudesse ser utilizada off-line e baixadas. Enfim, não houve tempo hábil para a avaliação desse trabalho, devido ao término do projeto.

A ex-diretora do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Assistente Social Ana Paula Procópio, que coordenou a Comissão de Educação, foi a representante do Conselho a falar no seminário. A atual equipe do CRESS, gestão “Liberdade é uma luta constante”, tomou posse no último dia 15 de maio e acompanhou a operacionalização do Subprojeto M.A.E., através da Comissão de Educação, que foi procurada no período da chamada e da alocação das assistentes sociais nas unidades escolares, o que gerou uma grande reivindicação pela não transparência nesse processo. O Sindicato dos Assistentes Sociais do Estado do Rio de Janeiro (SASERJ) também foi acionado, tanto pelas assistentes sociais selecionadas pelo projeto como pelo Conselho. Esse processo foi bastante conflitivo por causa da não transparência de alocação das assistentes sociais nas unidades escolares. Nisso, o CRESS participou da organização da primeira reunião com a coordenação do projeto M.A.E.

O Serviço Social é uma profissão que possui especificidades como o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão e tem uma Comissão de Orientação, Fiscalização e Instrução (COFI). Diante disto, o trabalho do CRESS/RJ é fazer a fiscalização e o acompanhamento em todo o estado do Rio de Janeiro acerca das condições do exercício profissional. Para além do processo formativo realizado pelo projeto M.A.E., é preciso reforçar que o serviço social possui uma legalidade que precisa ser respeitada.

Portanto, graças à quantidade de profissionais contratados, já se esperava que existissem muitas questões relacionadas ao exercício profissional. Com o decorrer do funcionamento do projeto, os problemas passaram a se avolumar e, por conta disso, o CRESS produziu vários documentos de

orientação às assistentes sociais, e às supervisoras de campo. Porém, não houve uma aproximação maior da coordenação do projeto com o conselho, conforme proposto no início do projeto.

Nesse contexto, o CRESS avalia que este projeto tem importância de repensar a formação acadêmica com a necessidade de disciplinas que discutam a política de educação no serviço social, assim como se discute as políticas de saúde e de assistência social. Outro ponto a considerar são as irregularidades no exercício profissional, identificadas nas falas das assistentes sociais à COFI. Na segunda reunião, com a presença, também, dos representantes da SEEDUC, foram entregues oficialmente às coordenações do projeto ECO e da SEEDUC, um documento confeccionado pelas agentes fiscais sobre o sigilo e a autonomia profissional, porque foram relatados impedimentos das assistentes sociais realizarem o seu trabalho, de acordo com a regulamentação profissional. Porém, ainda assim, continuaram as denúncias.

Com o fim do projeto, a COFI oficializou junto à Reitoria da UERJ e à SEEDUC, o que seria feito com o material produzido. Pois, para além da Lei de Proteção de Dados, as assistentes sociais têm a responsabilidade de lacrar esse material e fazer a entrega a outro assistente social encarregado pela continuidade da atuação profissional na instituição. No entanto, muitas profissionais não tiveram como retornar à escola, ou ao solicitar tal material para ser lacrado, foram impedidas, pois foi entendido o material pertencia à escola. Tudo isso aconteceu porque não houve uma mediação e diálogo com as unidades escolares e com a SEEDUC sobre o significado desse material, contendo nele assuntos sigilosos ou não. A nova gestão do CRESS já foi orientada a realizar uma reunião com a SEEDUC, em caso de existência de um projeto similar, sobre as implicações da contratação de assistentes sociais. Na Revista *Práxis* número 107, saiu o Dossiê Serviço Social na Educação - Parte I, que não só problematiza o subprojeto M.A.E., mas também o lugar do assistente social de forma mais ampla na política de educação.

Em relação à Lei Federal 13.935/2019, no final de 2021, os assistentes sociais e os psicólogos foram convocados pelos seus respectivos conselhos para irem à Brasília com o objetivo de barrar o Projeto de Lei (PL) que retirava estes profissionais do FUNDEB. O uso desse fundo tem criado inimizades entre os assistentes sociais, psicólogos e professores da rede pública de ensino, um incentivo ao conflito entre os profissionais, pois os professores entendem que este fundo está sendo desviado para a contratação de profissionais de fora. Enfim, as assistentes sociais e os psicólogos não saíram do FUNDEB, mas passaram a ser relacionados com a compra de materiais e não com o pagamento de pessoal. Há, assim, a necessidade de diálogo com os profissionais da educação básica em contradizer essa falácia.

Destaca-se a importância da participação dos assistentes sociais na Comissão de Educação do CRESS, como forma de manter vivo o movimento, as ações de formação e a participação nos espaços legislativos e de audiências públicas. A proposta é que, no próximo triênio, se adensem, junto aos municípios e ao Estado, as propostas de contratações de assistentes sociais e psicólogos, via concurso público e que haja organização de previsão orçamentária para tal, sem precarização e com efetividade, que seja um trabalho de acompanhamento, para além da busca ativa ou de projetos temporário de combate à evasão e à infrequência escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns meses após o término do contrato de trabalho no projeto M.A.E., a realização do seminário representou o fechamento do ciclo Subprojeto M.A.E. E, nesse ensejo, fortaleceu a convicção de que a inserção de mais profissionais na educação, bem como a política de educação em geral, precisa ser concebida como uma política de Estado e não política de governo, como se configurou o projeto M.A.E. Dessa forma, a implementação da Lei Federal 13.935/2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, passa a ser a maior reivindicação das assistentes sociais pois, através de vínculos trabalhistas estáveis, pode-se garantir a continuidade do trabalho e a implementação de políticas e projetos alinhados ao Código de Ética Profissional.

Um encaminhamento importante neste sentido foi a formação do Coletivo de Mobilização de Assistentes Sociais na Educação (RJ), engajado na implementação da Lei no Estado do Rio de Janeiro através de uma legislação estadual que crie o cargo de assistente social na Secretaria de Estado de Educação e, com isso, se possibilite a abertura de concurso público. Para tal, o Coletivo assessorou o gabinete da Deputada Estadual Zeidan, na atualização do texto do Projeto de Lei que trata da matéria. Outras demandas foram reivindicadas, como a inserção das mulheres bolsistas do projeto como Agentes Comunitárias da Educação, após a constatação de uma série de carências de profissionais nas mais diversas funções dentro das escolas, que seriam supridas com a criação de um cargo equiparado ao Agente Comunitário de Saúde, nesse contexto, voltado à Educação para um acompanhamento mais próximo dos estudantes e suas famílias, bem como no suporte à equipe gestora da educação, com condições dignas de trabalho e direitos trabalhistas assegurados. “Somente dessa forma, considerando as mediações produzidas intelectualmente e operadas no campo das estratégias profissionais, é que conseguiremos reproduzir no campo da investigação, o que de fato tem se caracterizado como o trabalho de assistentes sociais na área de educação” (Almeida, 2020, p. 184).

Estar no chão das escolas estaduais gerou experiência empírica e percepções de contradições socialmente produzidas que atravessam a educação e a escola. Se “são coletivamente construídas na dinâmica das classes, das relações na sociedade civil e no âmbito do Estado” (Almeida, 2020, p. 178), um dos caminhos possíveis está em reconhecer os processos históricos advindos da ação de sujeitos sociais, reverberando em mudanças e numa construção verdadeiramente coletiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais**. In: A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica / Adriana Freire Pereira Ferriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2020.

\_\_\_\_\_, N. L. T. de. **Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social**. In: MOTA, Ana Elizabete da et al. *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. Rio de Janeiro: Cortez, 2006. 408 p.

BRASIL, **Lei nº 13.935/2019**. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 08 set 2023.

CRESS/7ª Região. **Dossiê Serviço Social na Educação - Parte I**. O Conjunto CFESS-CRESS e a mobilização pela implementação da Lei 13.935/2019. PRAXIS, Rio de Janeiro, nº 107, Ano XIII, p. 12-13, 2023. Disponível em: <praxis107web.pdf> ([cressrj.org.br](http://cressrj.org.br)). Acesso em: 09 set. 2023.

GRÁCIO, J.C.; AGUIAR, R.C.F. **Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola**. In: BASTOS, J.B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.

MARTINS, Rita de Cássia Martins. **O Serviço Social e a Educação**. Revista Em Foco – Edição nº 3. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Serviço Social – 7ª Região (RJ), novembro de 2008.

OLIVEIRA, I. P. **Exercício Profissional e Projeto Ético-político (PEP) no Serviço Social: mediações na política de educação**. In *Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica*/ Ana Paula Leite Nascimento, Heide de Jesus Damasceno, Ingredi Palmieri Oliveira, Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira (Organizadoras). - Aracaju: Criação, 2018.

SANTANA, N. de M. **O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO**. Revista Em Foco – Edição nº 3. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Serviço Social – 7ª Região (RJ), novembro de 2008.

SEEDUC. **Edital de processo seletivo simplificado nº 01/2022**. Dispõe sobre o processo seletivo simplificado com vistas à contratação por tempo determinado de assistentes sociais para participação no subprojeto “MAE - Mulheres que Apoiando a Educação”, proveniente do projeto ECO - Escola Criativa de Oportunidades. Disponível em: [https://prossim.uerj.br/carregar\\_selecao/33](https://prossim.uerj.br/carregar_selecao/33). Acesso em: 08 set 2023.

# O PROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO E OS PRINCIPAIS MOTIVOS DA INFREQUÊNCIA ESCOLAR NO CIEP 259 – MARICÁ/RJ E PROPOSTAS DO SERVIÇO SOCIAL PARA O SEU ENFRENTAMENTO

Jurema Alves Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Tabatha Cristina dos Santos Pinho<sup>2</sup>

**RESUMO.** O artigo é um ensaio de sistematização de parte da experiência de duas assistentes sociais, contratadas pelo Projeto Escola Criativa de Oportunidades (ECO) – sub Projeto Mulheres Apoiando a Educação (MAE), parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), entre 2021 e 2022. A principal atividade foi a busca ativa de estudantes infrequentes. Trata-se de uma análise dos motivos mais recorrentes e os quais chamaram mais atenção no primeiro bimestre de 2022, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP 259). Tal levantamento e análise buscou nortear a construção de um plano de trabalho, a partir das demandas e expressões da questão social identificadas para busca de meios de enfrentamento, junto a equipe pedagógica/diretiva e o grêmio estudantil. Conclui-se que foi possível a aproximação com a comunidade escolar e a construção de alguns meios de enfrentar a infrequência e a evasão, apesar dos muitos limites postos pelas condições de trabalho e a descontinuidade do projeto, além do aprofundamento das expressões da questão social, da pobreza e precarização das Políticas Públicas.

**Palavras chaves:** Serviço Social, Educação, Infrequência Escolar.

**ABSTRACT.** The article is an essay on the systematization of part of the experience of two social workers, hired by the Creative School of Opportunities Project (ECO) – sub-Project Women Supporting Education (MAE), a partnership between the State University of Rio de Janeiro (UERJ) and the State Department of Education (SEEDUC), between 2021 and 2022. The main activity was the active search for infrequent students. This is an analysis of the most recurrent reasons and which drew the most attention in the first two months of 2022, at the Integrated Center for Public Education (CIEP 259). This survey and analysis sought to guide the construction of a work plan, based on the demands and expressions of the social issue identified in order to search for means of coping, together with the pedagogical/directive team and the student union. It is concluded that it was possible to approach the school community and build some means of dealing with infrequency and evasion, despite the many limits posed by working conditions and the discontinuity of the project, in addition to deepening the expressions of the social issue, of poverty and precariousness of Public Policies.

**Keywords:** Social Work, Education, School Failure.

## INTRODUÇÃO

No âmbito do projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), foi criado o subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (MAE) que foi uma parceria iniciada em 2021, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), que abarca a assessoria da universidade e a descentralização financeira para a implementação de projetos junto ao governo do estado do Rio de Janeiro. O projeto previa a contratação de mais de 9 mil mulheres, responsáveis por estudantes das escolas estaduais e 1555 assistentes sociais.

Assim, foi descrito no site do projeto ECO (2023) as atribuições das mulheres bolsistas.

Nesse sentido as atribuições das mulheres bolsistas consistem em: apoiar a adoção de medidas preventivas relacionadas à prevenção da disseminação da COVID-19; dar suporte à direção e à equipe técnico-pedagógica no contato com as famílias dos alunos identificados em razão da infrequência; atuar junto aos assistentes sociais do projeto na realização de ações de busca ativa; entre outras ações relacionadas. Atualmente, contamos com mais

1 Assistente Social da Coordenação de Extensão e Estágio da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde - Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2001), Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ, 2019).

2 Assistente Social formada pela UFRJ em 2011, pós graduada em Psicopedagogia Institucional (UNISUAM, 2014). Atualmente com duplo vínculo: assistente social efetiva da Secretaria Municipal de Saúde/Saquarema (desde 2017) e como assistente social da Equipe Multiprofissional de Atenção Psicossocial (EMAP), no município de Maricá (desde Setembro/2022).

de 5.000 mulheres atuando em cerca de 960 escolas da rede SEEDUC, nos 92 municípios do Estado. (<https://www.projetoeuco.uerj.br>, pesquisado em 15 de agosto de 2023)

E no caso a inserção das assistentes sociais foram resumidas da seguinte maneira no site do ECO (2023):

No mês de abril, deu-se a inclusão de cerca de 1.200 assistentes sociais, responsáveis por supervisionar e mediar a capacitação desses agentes. Ressaltamos que esses profissionais vêm atuando na rede estadual de educação desde de abril de 2022 e já registraram cerca de 8 mil atendimentos aos alunos e respectivos familiares, até o presente momento. Tais atendimentos, em sua maioria, têm por finalidade a busca ativa, com ênfase no atendimento aos infrequentes. No entanto, os atendimentos também estão voltados aos alunos que apresentam risco de rompimento de vínculos com a escola, tanto motivados por situações relacionadas às diversas vulnerabilidades sociais, quanto às violações de direitos. (<https://www.projetoeuco.uerj.br>, pesquisado em 15 de agosto de 2023).

A lotação nas escolas aconteceu de forma conturbada pois não obedeceu a ordem de colocação e muitas profissionais também foram alocadas muito distantes da sua moradia, em municípios que levavam várias horas de deslocamento, além de um grande custo de passagem, gerando tensão e ansiedade, além de aprofundar o processo de precarização do trabalho, que se constituía de uma bolsa no valor de R\$ 4.000,00 paga pela UERJ com recursos descentralizados da SEEDUC, com descontos para o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), sem clareza em seus critérios de valores descontados, com direito apenas a licença médica de até 15 dias, 13º e férias parciais, que não foram pagas ao final do projeto em dezembro de 2022.

Almeida (2020), resgata a política de educação estadual no Rio de Janeiro desde a década de 1990, ressaltando o seu caráter neoliberal, associado ao populismo.

A política pública de educação no Estado do Rio de Janeiro apresenta um percurso, a partir dos anos de 1990, plenamente articulada à lógica neoliberal. Em que pese a emergência emblemática dos projetos de educação pública de cunho popular expressos na proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) nos anos 1980, a ampliação do acesso à educação pública foi paulatinamente adotando os discursos de adesão à qualidade total e aos ditames do gerencialismo, com fortes marcas de uma inflexão do que é público para a esfera privada empresarial ou não governamental. (Almeida, 2020, p.179).

Apesar da gestão do Projeto ECO/MAE ter se dado junto a uma universidade pública de referência, em função da falta de transparência e as atuais denúncias de desvio de verbas deste e de outros projetos da UERJ, com o governo do estado do RJ, podemos afirmar que este, se coaduna com essa lógica trazida por Almeida (2020). Além disso, ainda teve um viés altamente eleitoreiro e clientelista, envolvendo um grande quantitativo de mulheres em situação de pobreza, mães de estudantes do ensino médio, que foram manipuladas a votar na reeleição do atual governador Claudio Castro, ligado a partidos de extrema direita, a corrupção e a uma política de segurança pública de violência contra o povo preto e favelado.

## DESENVOLVIMENTO

O projeto ECO/MAE, ficou sobre a gestão técnica da UERJ e da SEEDUC, com uma coordenação sediada em cada instituição, o que criou diversos conflitos de competência do início ao fim do mesmo. Como citado anteriormente, um dos primeiros grandes problemas foi a lotação, seguida anteriormente da demora para a chamada das assistentes sociais, que chegaram às escolas 4 meses depois das mulheres bolsistas, a quem deveriam supervisionar.

No caso das assistentes sociais que realizaram a referida sistematização, as mesmas foram lotadas numa escola no mesmo município de suas moradias. Desde a entrada das duas profissionais, em 27 de abril de 2022 no CIEP 259 – Professora Maria do Amparo Rangel de Souza em Maricá, já houve a articulação com a orientação educacional, a coordenação e a articulação pedagógicas, para nos

aproximarmos das ações que a equipe realizava visando o enfrentamento da infrequência escolar<sup>3</sup> e a realização da busca ativa<sup>4</sup>.

Em relação ao trabalho realizado pelas/os assistentes sociais sobressai nesse amplo e diferenciado espectro de inserções a requisição para atuar com as famílias, com situações que implicam a violação de direitos, a articulação com a rede intersetorial ou com as demais políticas públicas setoriais, com os órgãos que compõem o sistema de garantia de direitos e, sobretudo, como programas e projetos voltados para o enfrentamento da evasão escolar e da chamada “infrequência” à escola (Almeida, 2020, p.183).

Apesar das atribuições<sup>5</sup> das assistentes sociais no projeto MAE, extrapolarem a busca ativa, essa foi a principal ação cobrada pela escola e posteriormente pelas assistentes sociais supervisoras, contratadas posteriormente. Tal exigência se justifica a partir de pesquisas como da Unicef, divulgadas no ano de 2022. “Em pesquisa de setembro de 2022, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) afirmou que 11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil. São 2 milhões de alunos longe das salas de aula” (<https://www.unicef.org>, pesquisado em 24 de agosto de 2023).

Em função da proximidade de uma das assistentes sociais com a sistematização da experiência profissional, fundamentada nas análises de Almeida (1997), buscamos realizar o referido levantamento e análise dos dados para reflexão sobre o trabalho do Serviço Social e para a devolução à escola.

A geração de uma série de dados primários, particularmente ligados às condições de vida e de reprodução da população, à implementação cotidiana das políticas sociais, aos traços culturais e político de diversos segmentos sociais, é facilmente reconhecida no trabalho do assistente social. Estes dados, todavia, podem passar anos sem serem trabalhados, ou mesmo virem a ser utilizados por outros profissionais em atividades de cunho investigativo. O esforço de sistematização como um componente central do trabalho do assistente social não significa, portanto, apenas a geração de dados e informações, mas um processo que envolve a produção, organização e análise dos mesmos a partir de uma postura crítico-investigativa. (Almeida, 1997, p. 45)

3 Tais ações são regidas pela “Resolução SEEDUC nº 5533 de 31 de julho de 2017, estabelece normas e procedimentos relativos ao combate à infrequência nas unidades escolares da secretaria de estado de educação, e dá outras providências” (Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 01/08/2017).

4 A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). (<https://buscaativaescolar.org.br/>, pesquisado em 24 de agosto de 2023.)

5 Realizar o mapeamento e manejo dos recursos socio institucionais;

Elaborar projetos e realizar atividades relacionadas à promoção do desenvolvimento socioeducativo dos estudantes;

Realizar visitas domiciliares às famílias dos alunos, com objetivo de verificação da frequência escolar vinculada à busca ativa;

Elaborar estratégias de intervenção para identificar e combater as causas que levam ao abandono, à infrequência escolar e ao baixo aproveitamento, considerando a realidade de cada estudante, as possibilidades de atuação da política de educação e o trabalho em conjunto a outras políticas públicas.

Contribuir com o processo de ingresso, regresso, permanência e desempenho satisfatório do estudante na escola;

Fortalecer a relação da escola com a família do aluno e da escola com a comunidade, a fim de identificar conflitos e necessidades além de propor alternativas para seus enfrentamentos;

Trabalhar em articulação direta com a equipe técnico-pedagógica escolar, especialmente com o coordenador pedagógico e orientador educacional, na identificação e acompanhamento dos alunos infrequentes ou em risco de abandono, bem como nas situações que possam envolver violação de direitos, na perspectiva da promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Elaborar, em conjunto com a equipe escolar, relatórios circunstanciados acerca de eventuais denúncias de violação de direitos recebida, e encaminhá-los para a rede de proteção social e ao Sistema de Garantia de Direitos, além de efetuar registro de dados dos atendimentos realizados para fins de estatística.

Articular parcerias com CRAS, CREAS, equipamentos e serviços de outras políticas setoriais existentes no território, de forma a viabilizar o atendimento e acompanhamento integral necessário ao acesso à direitos sociais e humanos, contribuindo com o processo de permanência do aluno na escola.

Participar de reuniões técnicas e/ou administrativas, treinamentos e encontros de capacitação profissional internos e externos, sempre que convocado.

Capacitar e orientar periodicamente as mulheres contratadas pelo Projeto M.A.E para desempenharem as funções nele previstas dentro do ambiente escolar e junto a sua comunidade.

Produzir, periodicamente, relatório de atividades realizadas com as mulheres, Sistematizar e analisar as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto nas unidades escolares; Executar outras tarefas afins e correlatas ao Serviço Social, com a utilização de instrumental técnico próprio e em consonância com o Código de Ética da Profissão. (<https://www.projetoeco.uerj.br>, pesquisado em 15 de agosto de 2023).

Iniciamos a busca ativa no dia 16 de maio, a partir da entrega da listagem de estudantes infrequentes pela articulação pedagógica. A referida listagem continha 412 alunos, o que significava cerca de 1/3 de estudantes, dos quase 1500 matriculados na escola. Destes conseguimos contactar 217 familiares e/ou estudantes, via contatos por telefone, realizados pelas duas mulheres bolsistas que nos acompanharam nesta ação, além do envio de e-mails, conversas com o grêmio estudantil, representantes de turma e atendimentos presenciais com familiares, responsáveis e estudantes infrequentes. Entre os motivos principais de infrequência escolar, destacam-se alguns que precisam de alternativas de atuação da equipe sócio-pedagógica. Neste sentido, vamos destacar os mais recorrentes e os que chamaram mais a nossa atenção para análise e proposições. O gráfico a que se refere tais motivos da infrequência escolar se encontra na página 19.

### **AUSÊNCIA DE CIÊNCIA DOS MOTIVOS DAS FALTAS E DESINTERESSE PELA ESCOLA.**

Um primeiro dado relevante é que na maioria dos contatos realizados, as pessoas responsáveis não tinham ciência das faltas (56 respostas) e muitas informaram que estudantes saíam para vir para a escola diariamente e outras saíam para trabalhar antes dos filhos saírem para o CIEP, não tendo certeza se compareciam com assiduidade às aulas. Um número menor informou que há queixas com relação à falta de professores e que isso pode ser um dos motivos da desmotivação com relação à escola. Este dado pode ser associado a outro que mostra que estudantes consideram a escola desinteressante (13 respostas). Estes são motivos preocupantes pois tem relação direta com a organização escolar que após 2 anos de pandemia, com o modelo de ensino remoto e híbrido não acompanhado devidamente pela maioria. É retomado ao presencial com os problemas anteriores mais aprofundados, como a falta de professores e servidores de apoio e o pouco investimento para tornar a escola um espaço educativo com promoção de cultura, esporte e lazer, proporcionando uma formação mais integral e humanizada.

Neste sentido, o enfrentamento a essa questão tem sido feito por meio da participação ativa do grêmio estudantil, que organizou os jogos interclasses na semana em junho e uma festa julina, com grande participação estudantil. Além de termos buscado envolvê-los também em projetos do Serviço Social relacionados ao resgate da memória da professora Maria do Amparo Rangel de Souza, que dá nome ao CIEP e foi uma professora negra do município de Maricá, que tem a sua história pouco conhecida. Assim, como do projeto da horta escolar que foi proposto pela direção ao grêmio e ao Serviço Social e que poderia envolver toda a comunidade escolar, como uma iniciativa de trocas de fazeres e saberes sobre o cultivar. Recebemos também a demanda do grêmio para a realização de atividades sobre sexualidade (métodos contraceptivos, aborto, violência sexual e outros). Devido a cobrança por ações de busca ativa e o grande preenchimento de formulários em papel e on line, só foi possível assessorar a realização de uma atividade sobre violência e abuso sexual contra meninas, organizada pelo grêmio estudantil.

### **DEVIDO AOS DIFERENTES TIPOS DE ADOECIMENTO.**

Estávamos ainda em contexto de pandemia e o retorno das aulas integralmente presenciais, veio cercado da existência de diferentes processos de adoecimento, principalmente relacionados à saúde mental e a própria contaminação por covid 19, que ainda apresentava números consideráveis de pessoas que adoeciam com sintomas leves, moderados e graves, e mesmo com a vacinação, ocasionava um número considerável de mortes, relacionadas a flexibilização dos protocolos relacionados ao uso de máscara e outros, principalmente em locais fechados, como as escolas.

Este motivo de infrequência relacionado às doenças, apareceu em aproximadamente  $\frac{1}{4}$  das respostas de responsáveis por estudantes (54 respostas). E tivemos em muitos dos relatos, as particularidades relacionadas às questões de saúde mental, com situações de crise de ansiedade, pânico, depressão e

insônia, que se agravaram no período de pandemia. A suspensão do período de isolamento com o retorno presencial, acarretou medo em alguns estudantes (2 respondentes), que apesar de ser aparentemente um número pequeno relatado nos atendimentos, essa foi uma queixa que surgiu com uma boa frequência para a orientação educacional, conforme a mesma nos relatou na nossa chegada ao CIEP. O que se evidenciava em constantes estudantes que chegavam à sala da OE com crises de ansiedade.

Como forma de enfrentamento a esta questão, realizamos visitas institucionais em organizações que trabalham na área de saúde mental como o Centro de Atenção Psicossocial de Infância e Juventude (CAPSI), o Serviço Escola de Psicologia (SEP) da Universidade de Vassouras e o Serviço de Atendimento e Reabilitação de Maricá (SAREM), para a realização de encaminhamentos e possíveis convites para rodas de conversa na escola. Além de acompanharmos por meio do grupo de articulação intersetorial tecendo a rede, uma reunião que houve apresentação da Equipe Multidisciplinar de Atenção Psicossocial (EMAP), que dá apoio às equipes de saúde da família em Maricá.

### DEVIDO AO TRABALHO.

Vivemos uma realidade de extremas desigualdades, aumento da fome e da pobreza no Brasil, agravada no contexto da pandemia e da precarização das políticas de emprego e renda, dentre outras. O perfil da maioria de estudantes das escolas públicas é de oriundos de famílias pobres da classe trabalhadora, muitos desempregados e/ou trabalhadores informais. Como consequência desta realidade, encontramos estudantes dos turnos diurnos e principalmente do noturno que precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Tivemos 54 estudantes ou responsáveis que responderam que o principal motivo das faltas escolares, refere-se às dificuldades em conciliar o trabalho e o estudo. Em pesquisa da Unicef (2022), é indicado que o principal motivo de evasão escolar é o trabalho. “Entre aqueles que evadiram, 48% dizem que o principal motivo para deixar a escola foi a **necessidade de trabalhar fora**. Em segundo lugar, 30% afirmaram que saíram por não conseguirem acompanhar as aulas” (<https://www.unicef.org>, grifo do autor, pesquisado em 24 de agosto de 2023).

Diante desta problemática, há a necessidade de ampliação das oportunidades de geração de emprego e programas de distribuição de renda para as famílias e em último caso de ampliação de vagas no Programa Jovem Aprendiz, por exemplo, que tenham carga horária compatível com o horário escolar, garantindo a presença e as condições de escolarização. Além de investimentos em políticas públicas voltadas para ampliação de vagas de trabalho para os familiares, para que a inserção laboral não tenha que ser feita precocemente.

Neste sentido, iniciamos o contato com uma educadora e estagiária do Projeto de Extensão Educação e Serviço Social, Cultura e Cidadania com Adolescentes, Jovens e a Comunidade Escolar da Faculdade de Serviço Social da UERJ, coordenado por uma das assistentes sociais que atuava pelo projeto MAE no CIEP 259. A educadora e estagiária trabalha numa organização que faz a formação inicial de adolescentes para serem inseridos no Programa Jovem Aprendiz, a fim de realizarmos oficinas de orientação para estudantes no CIEP de forma crítica sobre o seu significado voltado principalmente a jovens pobres e de difícil acesso para os negros que encontram mais dificuldades de inserção.

### À GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E A MATERNIDADE/PATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA.

A adolescência é uma fase da vida de muitas mudanças, transformações e conflitos. No meio deste turbilhão, as questões relacionadas à sexualidade, que neste período passa pela expectativa de início da atividade sexual, tomam uma dimensão importante na vida de adolescentes e jovens. Temos ainda em nossa sociedade muitos medos, tabus e preconceitos em se trabalhar com a educação sexual nas escolas, devido geralmente a uma cultura moralista e conservadora que afirma que ao trabalhar com essa temática, irá se incentivar o início precoce da vida sexual. Algumas pesquisas mostram exatamente o contrário, que ao se promover o diálogo sobre este tema, adolescentes e jovens, tornam-se mais conscientes e maduros para iniciar com segurança a experiência com o sexo, se colocando menos em situações de risco de infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e da gravidez não desejada e não planejada.

Observamos que o CIEP possui um quantitativo considerável de estudantes grávidas que comparecem a sala da orientação educacional para entrega de atestados e para solicitar a continuidade dos estudos por apostilas no período de licença maternidade. Dentre os motivos de infrequência, este é um dado que aparece em quarto lugar, somado ao exercício da maternidade/paternidade estão 13 estudantes. Esta é uma realidade que impacta diretamente na vida escolar de estudantes que quando não contam com o apoio familiar e de uma rede pessoal e institucional para lidar com as demandas advindas dos cuidados com uma criança, tende a aumentar o número de faltas e conseqüentemente a evasão e ao abandono escolar. Sendo algo já previsto em decreto desde 1969 e posteriormente na Lei 6.202 de 17 de abril de 1975, o direito à estudante gestante de afastamento antes e depois do parto e ao ensino por apostilas. Conforme diz a lei:

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo

Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais. (Brasil, 1975)

Faz-se necessário o investimento em projetos de educação sexual e também de creches próximas ou mesmo dentro das escolas, para apoiar a permanência estudantil, com melhores rendimentos e frequência escolar.

#### **DEVIDO AO FATO DE SER ATLETA.**

Um motivo de infrequência que nos chamou a atenção por sua especificidade relacionada ao investimento dado ao esporte pelo município de Maricá, refere-se a estudantes que são atletas, no caso de 4 identificados na busca ativa, que possuem faltas não justificadas devido a participação em atividades, eventos e competições esportivas. Uma das responsáveis de um estudante atleta chegou a citar a Lei Pelé (Lei 9.615 de 24 de março de 1998).

Neste sentido, o artigo 85 mostra que são os sistemas de ensino que devem criar normas específicas para acompanhamento do rendimento e da frequência de estudantes esportistas para que não haja prejuízo em nenhuma das atividades.

Art. 85. Os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como as instituições de ensino superior, definirão normas específicas para verificação do rendimento e o controle de frequência dos estudantes que integrem representação desportiva nacional, de forma a harmonizar a atividade desportiva com os interesses relacionados ao aproveitamento e à promoção escolar. (Brasil, 1998)

No entanto, não há ao nível da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), nenhuma normativa específica para esta situação particular que leve em consideração a necessidade destes estudantes se ausentarem em determinados períodos, para a realização de treinos e competições, recebendo faltas, que só podem ser abonadas se entregarem atestado médico justificando os dias de afastamento. Como não se trata de adoecimento e sim da prática de esporte, não conseguem o abono das faltas.

Consideramos que com a realização das grandes competições no Brasil nos últimos anos, como a Copa do Mundo, as Olimpíadas e outras iniciativas que instituíram o direito ao esporte e ao lazer, cada vez torna-se mais essencial o incentivo a essas práticas na infância e na juventude que podem com isso obter uma formação mais integral e ter como perspectiva de futuro a possibilidade de tornar-se atleta profissional e assim também incentivar colegas nas escolas para importância do esporte para a vida e a saúde.

#### **FALTA DE TRANSPORTE ESCOLAR.**

O município de Maricá é grande em extensão territorial, possuindo uma política de transporte público gratuito para todos os bairros. No entanto, o tempo de espera dos ônibus conhecidos como vermelhinhos

é bem extenso e em alguns bairros pode chegar até a uma hora, circulando além da capacidade nos horários de pico. Caso estudantes e trabalhadores queiram se deslocar com maior rapidez, tem que ter gastos com linhas de transporte pagos que não são oferecidos em todos os bairros, podendo utilizar o cartão RIOCARD, ou fazer uso dos aplicativos de transporte, encarecendo mais ainda o seu deslocamento.

Neste sentido, tivemos um quantitativo pequeno de relatos (3) que mostram que a ausência de transporte público foi um dos fatores que provocaram a infrequência, porém este dado aparece nas falas de estudantes que comparecem a sala da orientação educacional, como um dos principais motivos dos atrasos que tem como consequência a perda de parte das aulas e ainda uma advertência dada a estudantes que na terceira vez de atraso, terão os seus responsáveis convocados à escola.

Trata-se de um fator que precisa ser considerado pela escola, pois não há a disponibilização pelo poder público de transporte escolar para o ensino médio, que mesmo que tenham direito ao RIOCARD, sofrem dificuldades com o oferecimento precário de transporte público nos bairros onde residem. E ainda passam por constrangimento na escola sofrendo com falas culpabilizadoras e punições devido aos atrasos.

### **FALTAS DEVIDO A MUDANÇA E/OU VIAGEM.**

O município de Maricá devido a implementação de algumas políticas públicas diferenciadas, como a moeda social e o investimento em infraestrutura na cidade, vem recebendo muitos moradores novos desde o primeiro ano da pandemia em 2020. Isto também vem se refletindo na entrada de novos estudantes tanto nas escolas municipais, como nas estaduais de ensino médio.

Assim isso também se expressa na realidade escolar que recebeu novos estudantes recém chegados a Maricá e teve também como um dos motivos de infrequência relatado por 4 pessoas, a mudança ou viagem durante o primeiro bimestre escolar.

### **INFREQUÊNCIA POR USO/ABUSO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS.**

A experimentação das drogas lícitas e ilícitas geralmente ocorre durante a adolescência, que por ser um período de muitas transformações e de auto afirmação, acaba por propiciar a busca também por transgressões sociais, como reação a maneira como a sociedade lida com esse público, deixando-os sem orientação acerca destas questões e utilizando-se de uma política proibicionista e punitivista, sem um maior diálogo sobre os riscos com relação ao uso/abuso de drogas.

Assim, a Lei Nº 11.343 de 23 de agosto de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), possui alguns objetivos que se articulam a área de educação:

Art. 8º-D. São objetivos do Plano Nacional de Políticas sobre Drogas, dentre outros:

I-promover a interdisciplinaridade e integração dos programas, ações, atividades e projetos dos órgãos e entidades públicas e privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção do uso de drogas, atenção e reinserção social dos usuários ou dependentes de drogas;

II-viabilizar a ampla participação social na formulação, implementação e avaliação das políticas sobre drogas

III-priorizar programas, ações, atividades e projetos articulados com os estabelecimentos de ensino, com a sociedade e com a família para a prevenção do uso de drogas; (Brasil, 2006)

Mesmo que apenas uma pessoa tenha relatado que a infrequência escolar se deu por esse motivo, essa é uma questão muito relevante para ser trabalhada pela escola, já que tem aumentado os episódios sobre o uso de drogas no ambiente escolar. Neste sentido, torna-se fundamental a promoção de espaços de informação e reflexão sobre o uso abusivo de drogas e podendo convidar profissionais do Centro de Atenção Psicossocial para usuários de álcool e outras drogas (CAPS ad), para a realização de atividades informativas e reflexivas sobre o tema.

### **ALISTAMENTO MILITAR E CURSOS.**

Já no final da adolescência, todos os estudantes do sexo masculino que completam 18 anos precisam realizar o alistamento no serviço militar obrigatório, conforme previsto no artigo 153 da Constituição

Federal de 1988, bem como na legislação própria (Lei do Serviço Militar, nº 4.375 de 1964). Para aqueles que não estão em dia com o serviço militar, existem inúmeras sanções, dentre elas: “não poder prestar exame ou matricular-se em qualquer estabelecimento de ensino” (Brasil, 1964).

Durante a apresentação ao serviço militar obrigatório, o candidato passa por algumas etapas, o que demanda tempo de deslocamento e de separação dos documentos a serem apresentados. Durante a busca ativa dos alunos infrequentes apenas (3) afirmaram que o alistamento militar estaria dificultando na presença escolar. Porém, é importante analisar tal fator, pois é uma realidade de todos os estudantes do sexo masculino que chegam aos 18 anos de idade, geralmente no final do ensino médio, mesmo que seja considerado “dispensado” do serviço militar. Além disso é uma lei no período civil militar que reforça o caráter militarista brasileiro que considera mais importante o alistamento militar do que estar matriculado numa escola, até mesmo por isso, é obrigatório.

### **RESIDE EM ÁREA DE RISCO.**

Maricá é um município localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro e possui aproximadamente uma área de 362.477 km<sup>2</sup> e contava com 161.207 habitantes no último censo. Com os investimentos oriundos dos royalties do petróleo (como a moeda social e a oferta de serviços públicos gratuitos), a cidade vem recebendo um grande quantitativo de famílias que buscam uma oportunidade de melhorar sua qualidade de vida. Sendo assim, observamos um expressivo aumento da população maricaense, a construção de moradias em locais inapropriados (áreas de risco ambiental) e o aumento do número de moradores nas periferias (conjuntos habitacionais e locais com menor infraestrutura urbana). O crescimento urbano desordenado e sem o planejamento de políticas públicas que acompanhem tal aumento por parte do poder público, acaba aumentando os índices de criminalidade e tornando alguns espaços mais “perigosos”, dificultando por vezes o acesso dos estudantes que precisam realizar grandes deslocamentos para frequentar as escolas de rede pública. Durante as ações de busca ativa observamos apenas (1) aluno que informou tal motivo para infrequência escolar. No entanto, esta realidade pode fazer parte da vida de um quantitativo maior de estudantes, em que as famílias residem em áreas de risco, sem ter sido relatado nos atendimentos. Tem se tornado mais comum nas notícias nas redes sociais e jornais de grande circulação sobre o aumento de crimes acontecidos em Maricá, inclusive envolvendo o tráfico de drogas, a polícia e a milícia, que em alguns bairros tem se aproximado da realidade de municípios vizinhos, como São Gonçalo e Rio de Janeiro.

### **FALECIMENTO DE FAMILIAR.**

No que diz respeito ao falecimento de familiares, apesar de ter havido apenas a referência de um como motivo para infrequência, vivia-se ainda um contexto de pandemia mundial, em que o Brasil permanecia como o segundo país em número de mortes causadas pelo novo corona vírus, desde o seu aparecimento no país no início de 2020. Tinha-se à época o quantitativo notificado de 675 mil mortes no Brasil, causadas por covid 19, concentradas em sua maioria em 2020 e principalmente em 2021. Isso devido ao descaso no enfrentamento da pandemia no país com a garantia de medidas não farmacológicas como o incentivo e o suporte econômico voltado a trabalhadores para a manutenção do isolamento social e o uso de máscaras, assim como a demora para o início da vacinação responsável por tantas mortes evitáveis. Neste sentido, ainda permanecia-se um grande luto no país causado pela perda de tantas vidas, além de novas ondas, causadas por variantes do vírus, com o consequente aumento do número de mortes, também pela flexibilização das ações não farmacológicas à época.

Houve um impacto muito grande no Sistema Único de Saúde (SUS) que mesmo sucateado, foi responsável por salvar vidas que poderiam também ter sido ceifadas pela covid 19. E assim acabou sofrendo uma pressão maior para priorizar os casos de covid e com isso fechando as agendas para acompanhamento de outros casos de adoecimento, causando uma dificuldade ainda pior para acompanhamento de vários tipos de doença. Neste sentido, famílias pauperizadas que dependem

do SUS, tenderam a agravar os seus problemas de saúde nestes anos de pandemia, o que pode ter ocasionado um número maior de mortes e adoecimento de seus membros. Tal fato impactando diretamente na vida de estudantes. Por isso, no atendimento do Serviço Social foi privilegiado também a realização de orientações e encaminhamentos a familiares como suporte para busca de melhoria das condições de vida.

### **INCÊNDIO E ENCHENTES EM MORADIA.**

Todos os alunos estão suscetíveis a eventos imprevisíveis como, por exemplo, a ocorrência de incêndios (1) e enchentes (1) em suas moradias. No entanto, apesar do relato deste tipo de ocorrência ter sido feito por apenas duas pessoas, o agravamento da pobreza com o aumento da precarização das condições de vida e moradia da população pobre, acaba por torná-la mais suscetíveis a perderem seus poucos bens em episódios de incêndios e enchentes. Tornando cada vez mais necessária a formulação e investimentos em políticas públicas que garantam uma melhor qualidade de vida para população empobrecida.

Com relação às situações relacionadas as enchentes no município de Maricá, estas não devem ser analisadas apenas como desastres causados pela força das chuvas e da natureza. O município tem um triste histórico de enchentes que acaba por ser negligenciado, não tendo sido ainda criada uma política de enfrentamento desta questão com a construção de canais de escoamento nos diferentes bairros mais afetados recorrentemente. Como tem havido um crescimento maior da população do município e o aumento desordenado das construções, este é um problema que tende a aumentar, como visto na última enchente ocorrida em 1º de abril de 2022, que deixou cerca de 44 pessoas desabrigadas de 19 famílias e afetando quase 10 mil casas ao todo.

Para o secretário de Proteção e Defesa Civil, embora o trabalho tenha avançado, ainda não acabou. “As famílias que têm um auto de interdição nas suas casas são direcionadas para o aluguel social e um mapeamento com as 9943 residências que foram afetadas pelas chuvas nesses 22 bairros são o ponto de referência para o benefício ‘Auxílio Recomeço’. Então, a Defesa Civil continua trabalhando. Ainda temos muitas vitórias e muito trabalho para ser feito”, disse Fabrício Bittencourt ([www.maricá.rj.gov.br](http://www.maricá.rj.gov.br), 03 de abril de 2022).

Apesar de apenas uma família ter informado que esta enchente foi o motivo da infrequência, pode ser que outras tenham sido afetadas, causando também infrequência escolar e não foi informado à equipe do CIEP.

### **PROBLEMAS/CONFLITOS FAMILIARES.**

A família é um espaço importante de apoio e afetividade, porém como envolve relações pessoais entre diferentes sujeitos, também se configura por muitos conflitos e situações de violência doméstica, em suas diferentes expressões: psicológicas, físicas, sexuais e outras. Apesar de ter surgido apenas dois relatos durante a busca ativa que indicaram como o principal motivo de infrequência escolar problemas/conflitos familiares, é possível que muitas outras famílias possam viver a mesma situação e não terem identificado essa questão como motivo ou mesmo, não tenham sentido-se a vontade para fazer tal relato.

Neste sentido, torna-se necessário reforçar que o atendimento do Serviço Social aconteça em sala separada com maior garantia de sigilo para que situações como estas possam ser reveladas e serem feitas as devidas orientações e encaminhamentos, em conjunto com a equipe pedagógica e a direção.

Conforme previsto no Código de Ética Profissional do Serviço Social:

CAPÍTULO V Do Sigilo Profissional

Art. 15 Constitui direito do/a assistente social manter o sigilo profissional.

Art. 16 O sigilo protegerá o/a usuário/a em tudo aquilo de que o/a assistente social tome conhecimento, como decorrência do exercício da atividade profissional.

Parágrafo único: Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites do estritamente necessário.

Art. 17 É vedado ao/à assistente social revelar sigilo profissional.

Art. 18 A quebra do sigilo só é admissível quando se tratarem de situações cuja gravidade possa, envolvendo ou não fato delituoso, trazer prejuízo aos interesses do/a usuário/a, de terceiros/as e da coletividade.

Parágrafo único A revelação será feita dentro do estritamente necessário, quer em relação ao assunto revelado, quer ao grau e número de pessoas que dele devam tomar conhecimento. (Brasil. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. p. 35-36, 60 páginas).

Assim, será possível que se tenha um maior enfretamento as situações de conflitos e violência familiar que impactam a vida de estudantes provocando a infrequência e conseqüentemente o abandono escolar. Faz-se necessário também como proposto pelo Serviço Social, a realização de encontros com famílias na escola para a construção de uma maior aproximação escola-família e com isso aproximando-se mais da realidade e da diversidade familiar, buscando uma maior participação de familiares na rotina do CIEP e contribuindo também na gestão escolar.

Destacam-se as alterações do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13 de julho de 1990, que reforçam a importância da atuação das escolas com relação à violência doméstica e familiar.

IX - a promoção e a realização de campanhas educativas direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, incluídos os canais de denúncia existentes; ([Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022](#))

[...]

XII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, bem como de programas de fortalecimento da parentalidade positiva, da educação sem castigos físicos e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente; ([Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022](#))

XIII - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, dos conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar. ([Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022](#)).

A inclusão destes artigos reforça a importância de abordagem dos temas relacionados à violência doméstica e familiar no projeto político pedagógico da escola, podendo ser trabalhado de forma interdisciplinar no ambiente escolar. É importante destacar também, que mesmo situações de violência doméstica contra a mulher só ter sido relatada por uma responsável, houve um aumento expressivo destes casos durante os dois anos da pandemia, devido a necessidade de isolamento social e o aumento da pobreza.

Neste sentido, a importância de se divulgar informações e orientações sobre a Lei M<sup>a</sup> da Penha – Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006.

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir 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 Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (Brasil,2006)

Assim, faz-se necessário que a escola como espaço pedagógico, socializador e de garantia de direitos à comunidade escolar, possa promover ações de orientação as adolescentes, mulheres e ao grupo de pessoas LGBTQIA+, que também sofrem diferentes expressões da violência.

### **CONSTRANGIMENTO POR SER INDÍGENA E RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR.**

O município de Maricá conta hoje com pelo menos duas aldeias indígenas (Aldeia Mata Verde Bonita em São José do Imbassaí e Aldeia Céu Azul em Itaipuaçu). É de amplo conhecimento, a constante luta dos povos originários para enfrentar o preconceito e manter viva sua cultura em tempos modernos, além do seu fundamental direito à demarcação das terras para plantar e viver em condições adequadas, livre de constantes ameaças e mortes que continuam se agravando a cada dia.

A unidade escolar, conta com pelo menos uma estudante indígena que além de lidar com todos os desafios inerentes a adolescência, ainda precisa lidar com as barreiras impostas pelo fato de ser de uma cultura diferente dos demais. Apesar de toda luta e passados 523 anos de invasão das terras indígenas

ainda temos muitos casos de preconceitos e dificuldades de acesso aos direitos da população indígena, inclusive dificuldade no acesso à educação. Por isso faz-se tão necessário propor ações de ingresso e permanência da comunidade indígena nos espaços escolares com a execução das leis que garantam também o conhecimento sobre a cultura indígena e negra nas escolas.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, complementa a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e pode contribuir no enfretamento ao racismo contra as diferentes etnias e principalmente ao racismo estrutural que se constrói historicamente com base numa sociedade escravocrata, que perdura até os dias atuais mantendo também a população negra alijada de seus direitos.

Apesar do racismo contra negros não ter surgido como motivo de infrequência, é algo que está muito presente no espaço escolar por parte de estudantes e educadores que reproduzem práticas preconceituosas, relacionando tanto o modo de vestir, de falar, do próprio cabelo crespo, sendo relacionado ao que é “ruim”, “sujo”, “marginal”, com falas e posturas que humilham principalmente estudantes com a pele retinta que podem apresentar diferentes formas de sofrimento mental devido a serem colocados geralmente com menos valor em diferentes espaços.

Por isso, a importância da construção de projetos voltados para a educação antirracista como proposto pelo Serviço Social em conjunto com o grêmio estudantil, a iniciativa do resgate da memória e da história da mulher negra que dá o nome ao CIEP – Professora Maria do Amparo Rangel de Souza que foi de Maricá e merece ter total reconhecimento no município e na escola por parte de estudantes e familiares que são em sua maioria negros.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Este artigo foi um exercício inicial de sistematização do trabalho de duas assistentes sociais no CIEP 259 no município de Maricá, com uma aproximação para análise dos motivos da infrequência de parte do quantitativo de estudantes que atendemos, em conjunto com as mulheres bolsistas do Projeto Mulheres Apoiando a Educação, a partir de todo trabalho de busca ativa que iniciamos, referente ao 1º bimestre. Nos bimestres seguintes não conseguimos dar prosseguimento a este levantamento, pois tivemos que preencher os formulários tanto físico, como eletrônicos e imaginávamos que teríamos o retorno dos dados por meio da supervisora e/ou da coordenação técnica, por termos nos envolvido com outras demandas da escola e propostas nossas como a realização do primeiro encontro escola-família em agosto de 2022.

Podemos observar por meio da comparação com dados da pesquisa da UNICEF, sobre os motivos da infrequência em escolas de todo Brasil, divulgada em setembro de 2022, que há vários pontos em comum, com o levantamento que fizemos, que podem se transformar em Políticas Públicas, nos vários níveis de governo e de acordo com a realidade local.

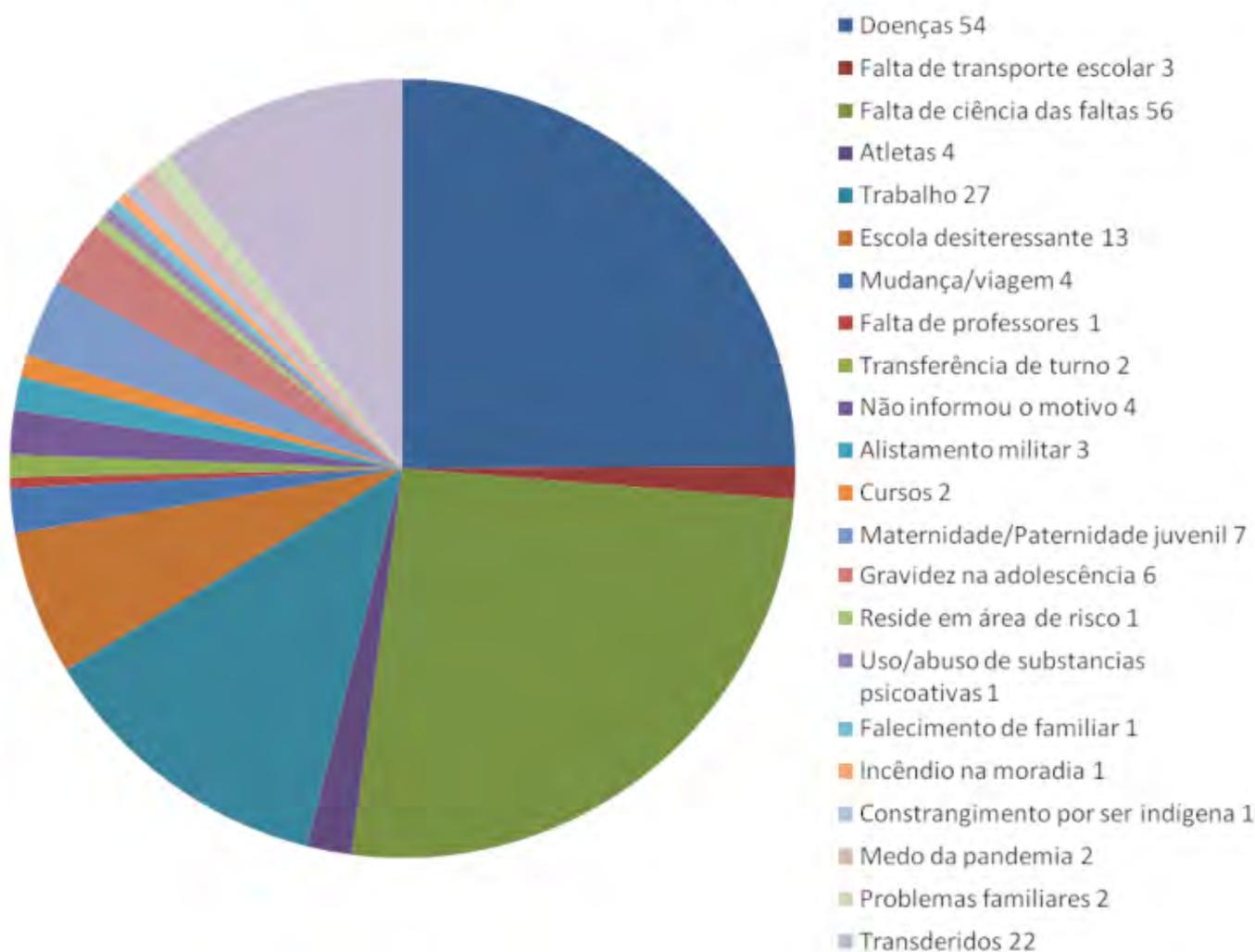
Porque tem que trabalhar fora; Por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores; Porque a escola ainda não tinha retomado atividades presenciais; Por ter que cuidar de outros familiares na sua casa; Porque sente que a escola é desinteressante; Porque prefere fazer aulas e atividades remotas; Porque não gostava dos seus colegas ou professores; Porque sente que a escola é pouco útil; Por falta de transporte para ir até a escola; Por ter mudado de casa ou por ter que viajar com frequência; Porque não se sente acolhido na sua escola; Por causa de violência no seu bairro ou região em que mora; Por falta de infraestrutura da escola que você estudava; Por ter ficado grávida ou ter tido um filho ou filha; Faz parte do grupo de risco da COVID-19, ou tem alguém em casa nesse grupo; Por ter algum conflito com a lei ou com autoridades; Por falta de condições financeiras para retornar; Por ter alguma deficiência que o(a) impede de ir à escola; Por falta de documentação, como RG, certidão de nascimento ou comprovante de residência; Por causa de casos de violência na sua escola; Por ter alguma doença que o(a) impede ou dificulta a ir para a escola; Por ter sido alvo de preconceito ou discriminação (Fonte: Ipec/Unicef, 2022)

Esperamos apesar do pouco tempo que estivemos na escola e do tempo de vigência do projeto, ter contribuído com as nossas atribuições e competências profissionais, para a redução do quadro de

infrequência e abandono, assim como o aumento da permanência escolar. Ao visitarmos à escola em maio ou a encontrarmos profissionais, familiares e estudantes nos arredores do CIEP, sempre somos perguntadas quando retornaremos, o que de certa maneira nos mostra que o Serviço Social deixou uma contribuição que foi abortada por uma política pontual, eleitoreira e descontinuada, que por conta do chamado Regime de Recuperação Fiscal, precariza ainda mais os investimentos em Políticas Públicas e a realização de concursos públicos.

Apesar da inserção de assistentes sociais estar prevista na lei 13.935/2019, com o prazo de implantação de 12 meses, não foi isso que aconteceu no Estado do Rio de Janeiro que implementou um projeto por menos de 1 ano, que não foi prorrogado e até o momento ao final do 8º mês de 2023, não promoveu nenhuma política para a retomada do trabalho iniciado pelo projeto MAE e muito menos a quaisquer sinalizações de concurso público.

## Motivos de Infrequência (217)



### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social In: *Revista Em Pauta da Faculdade de Serviço Social da UERJ*, número 10 em 1997

\_\_\_\_\_. A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais. p 169-186 In: **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica** / Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida, organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2020. 389 p.,

BRASIL, Lei do Serviço Militar, nº 4.375 de 1964

BRASIL, Lei 6.202 de 17 de abril de 1975.

BRASIL 1988. Constituição Federal do Braisl.05 de Outubro de 1988.

BRASIL Lei 8069 de 13 de julho de 1990 [Lei nº 14.344, de 2022](#)

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. p. 35-36, 60 páginas

BRASIL, Lei 9.615 de 24 de março de 1998

BRASIL Lei 10.639 DE 9 de janeiro de 2003, modificada pela lei 14344/2022

BRASIL, Lei Mª da Penha – Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006

BRASIL Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

BRASIL, Lei Nº 11.343 de 23 de agosto de 2006

BRASIL Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019

### Sites:

<https://buscaativaescolar.org.br>

<https://www.projetoeco.uerj.br>, pesquisado em 15 de agosto de 2021

<https://www.unicef.org>, pesquisado em 24 de agosto de 2023.

RIO DE JANEIRO, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 01/08/2017, pesquisado em 13 de agosto de 2022.

[www.maricá.rj.gov.br](http://www.maricá.rj.gov.br), pesquisado em 03 de abril de 2022

# DEMANDAS SOCIAIS PARA INSERÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM MACEIÓ-AL

Camila Laura Ventura dos Santos<sup>1</sup>  
Maria Rafaela Porfírio Dias<sup>2</sup>  
Sueli Maria do Nascimento<sup>3</sup>

**RESUMO.** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa fomentada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFAL, entre os anos de 2021 e 2022. Trata-se de pesquisa exploratória, com objetivo de identificar demandas sociais que justifiquem a inserção de assistentes sociais na rede pública estadual de educação básica de Alagoas. Problematicam-se as precárias soluções que gestores públicos têm atribuído às demandas sociais multissetoriais no cotidiano escolar. A amostra foi de trinta e uma unidades supervisionadas pela 13ª Gerência Regional (GERE) da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), contemplando aproximadamente trinta por cento do total de escolas estaduais na capital Maceió. Foram utilizados instrumentos e técnicas de informação e comunicação remota, via tecnologia digital, para a pesquisa bibliográfica e documental (buscas na Internet) e para a coleta de dados primários com gestores da GERE e das escolas (por telefone, e-mail e formulário eletrônico). Os resultados destacam os desafios da gestão escolar e a requisição de competências e atribuições privativas de assistentes sociais para atendimento às demandas sociais multissetoriais nas escolas da rede pública estadual de educação básica em Maceió-AL, antes e durante o período da pandemia COVID-19.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Pandemia COVID-19. Demandas sociais multissetoriais. Serviço Social.

**ABSTRACT.** This article presents the results of research promoted by the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) at UFAL, between the years 2021 and 2022. This is exploratory research, with the objective of identifying social demands that justify the inclusion of social workers in the state public basic education network in Alagoas. The precarious solutions that public managers have attributed to multisectoral social demands in everyday school life are problematized. The sample consisted of thirty-one units supervised by the 13th Regional Management (GERE) of the State Department of Education of Alagoas (SEDUC), covering approximately thirty percent of the total number of state schools in the capital Maceió. Instruments and techniques of remote information and communication were used, via digital technology, for bibliographic and documentary research (Internet searches) and for the collection of primary data with GERE and school managers (by telephone, e-mail and electronic form). The results highlight the challenges of school management and the requirement for skills and private assignments of social workers to meet multisectoral social demands in schools in the state public basic education network in Maceió-AL, before and during the period of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** School management. COVID-19 pandemic. Multisectoral social demands. Social service.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Demandas sociais para inserção de profissionais de serviço social nas escolas de educação básica da rede pública estadual de ensino em Maceió-AL”, associada à linha de pesquisa ‘Fundamentos da política de educação e gestão democrática da escola pública’ do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade, da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas (FSSO/UFAL). Fomentada pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFAL, com concessão de bolsa para discente de graduação, a pesquisa foi realizada no período de setembro de 2021 a agosto de 2022.

A proposição desta pesquisa foi motivada pela vivência das discentes e docente envolvidas em Atividade Curricular de Extensão (ACE) no curso de graduação em Serviço Social realizada no ano de 2021, em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social de Alagoas (CRESS 16ª Região/AL), a qual resultou na organização do Curso de Extensão “Política e Organização da Educação Básica no

1 Discente da Universidade Federal de Alagoas. Graduanda em Serviço Social. E-mail: camila.santos@fssoufal.br.

2 Discente da Universidade Federal de Alagoas. Graduanda em Serviço Social. E-mail: maria.dias@ip.ufal.br.

3 Docente da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Serviço Social. E-mail: suenas@palmeira.ufal.br.

Brasil” com carga horária total 80 horas, ofertado na modalidade de ensino remoto, via plataforma de videoconferência, para assistentes sociais, psicólogos/os e outros profissionais da educação. Assim como a ação extensionista, a pesquisa se pautou na incidência político-institucional do Conjunto CFESS-CRESS (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social) em prol da efetivação da Lei Federal nº 13.935/2019, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Considerando que a Lei Federal nº 13.935/2019 representa uma importante conquista no processo de luta empreendida por assistentes sociais e psicólogos/as na defesa da política pública da educação no Brasil, bem como, no reconhecimento e valorização do trabalho realizado por essas categorias profissionais, são problematizadas as precárias soluções que a gestão pública da política social de educação tem atribuído às desafiadoras condições de acesso, ingresso, permanência (medidas por indicadores de matrícula, frequência e evasão) e de desempenho escolar (medida por indicadores retenção e progressão/sucesso) de crianças e adolescentes. Neste sentido, enfatiza-se o avanço na garantia dos direitos sociais, com a materialidade normativa/legal da integração de assistentes sociais e psicólogos/as às equipes multiprofissionais da rede de educação básica, a partir de uma relação colaborativa com as equipes escolares e/ou dos sistemas educativos, que amplia as possibilidades de promoção do processo ensino e aprendizagem numa perspectiva de totalidade, potencializando as articulações entre escola, família, comunidade e rede social externa.

No contexto da proposição e execução desta pesquisa acadêmica, deu-se especial destaque ao período da pandemia COVID-19, delimitando o estudo desde o ano de 2019 até meados de 2022, de modo a identificar demandas anteriores e durante o tempo das restrições de funcionamento regular das escolas, tendo em vista conhecer as estratégias adotadas para garantia de vínculo de estudantes com atividades escolares remotas, pressupondo que:

A integração de assistentes sociais e psicólogos nas equipes escolares é mais necessária que nunca, não apenas por conta do processo de ensino-aprendizagem e das dificuldades étárias de assimilação de conteúdos mediante ensino online em si, mas, também, pelas implicações nos vários segmentos das redes de ensino básico, nas famílias, nos mercados de trabalho, nas relações sociais. (CFP, 2021, p. 14).

Para fins de obtenção de informações relevantes, a partir dessa problematização, procurou-se responder: 1) Quais situações do cotidiano educacional presentes nas relações entre componentes da comunidade escolar (gestão, corpo docente, corpo técnico auxiliar, estudantes, familiares de estudantes), anteriores e específicas do período da pandemia COVID-19, são demandas sociais multissetoriais que requerem intervenção especializada de assistentes sociais? 2) Na ausência de profissionais de Serviço Social, que encaminhamentos foram dados, que providências foram tomadas, para atender as demandas sociais cotidianas e específicas do período da pandemia COVID-19 no âmbito da gestão escolar? 3) Que profissionais assumiram a condução dessas providências? 4) Quais foram os resultados dos encaminhamentos dados nessas circunstâncias? 5) Quais os setores de lotação e as funções exercidas por assistentes sociais lotadas/os na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC)? 6) Em relação às práticas institucionais dessas/es assistentes sociais, quais são atribuições privativas e quais são competências gerais, conforme previsto na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993)? 7) As demandas identificadas no levantamento das situações escolares justificam a requisição específica das atribuições privativas e competências profissionais legais de assistentes sociais?

Conforme já alude o título, o objeto desta pesquisa são as demandas sociais para inserção de assistentes sociais na rede pública de educação básica, portanto, buscou-se saber qual a condição de contratação desses/as profissionais no âmbito da rede estadual de Alagoas. Segundo dados obtidos em consulta ao Portal da Transparência do Governo do Estado de Alagoas (<http://transparencia.al.gov.br>), referente à folha de pagamento de servidores públicos em junho de 2021, havia 157 (cento e cinquenta e sete) assistentes sociais com vínculo ativo, das/os quais 2 (duas/dois) cedidas/os de outros órgãos e 2 (duas/dois) vinculadas/os por contrato temporário. Dentre as/os profissionais com vínculo estatutário,

a maioria estava lotada na Secretaria de Saúde (81) e na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) (46). Apenas 7 (sete) assistentes sociais estão lotadas/os na SEDUC, porém, não foi possível identificar o(s) setor(es) de lotação.<sup>4</sup>

De acordo com dados coletados no Portal Oficial da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), em 2021, há 316 (trezentas e dezesseis) unidades educacionais componentes da rede pública estadual de ensino, distribuídas nos 102 (cento e dois) municípios alagoanos, sendo que 62 (sessenta e duas) oferecem a modalidade de ensino integral, desde 2018. Em Maceió são 111 (cento e onze) unidades, entre escolas de educação básica, nos níveis infantil, fundamental 1 e 2 e médio; 25 (vinte e cinco) dessas escolas desenvolvem o ensino integral.

A abrangência da investigação contemplou uma amostra de 31 (trinta e uma) escolas que oferecem os níveis educacionais fundamental I e II e médio na capital do estado (Maceió). Essa definição amostral representa 28% (vinte e oito por cento) do total de 111 (cento e onze) unidades escolares supervisionadas pelas 1ª e 13ª Gerências Regionais (GERE) da SEDUC.<sup>5</sup> Foram priorizadas escolas da 13ª GERE, em razão de: reunir bairros que somam um número maior de habitantes que os bairros que compõem a 1ª GERE; por totalizar 59 (cinquenta e nove) unidades escolares, enquanto a 1ª GERE supervisiona 52 (cinquenta e duas), incluindo escolas no município de Marechal Deodoro; bem como, por incluir 14 (catorze) unidades do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) - um complexo educacional criado em 1958 que agrega, num espaço privilegiado de Maceió, no bairro do Farol, desde a educação infantil ao ensino médio, além de centros de artes, ciências, línguas e desporto. A definição das escolas a serem abordadas foi pautada pelos critérios de localização nos bairros mais populosos na região da 13ª GERE (Benedito Bentes, Clima Bom, Tabuleiro do Martins, Cidade Universitária), diferentes níveis educacionais (fundamental I, fundamental II e ensino médio), todas as unidades do CEPA e todas as escolas em tempo integral.

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas remotamente, com utilização de instrumentos e técnicas de informação e comunicação digital, através da Internet. Como procedimento para levantamento das informações exploradas foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, com levantamento de produção acadêmica em banco de teses e dissertações e de literatura especializada (livros e periódicos), para subsidiar a elaboração de roteiros para investigação e as análises das informações levantadas; e a pesquisa documental para coleta de dados secundários no Plano Estadual de Educação, em editais de concurso público, no banco de dados do Portal da Transparência do Governo do Estado de Alagoas e através de solicitações pelos canais de atendimento do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC Alagoas - <http://e-sic.al.gov.br>). Os dados primários foram coletados por meio de formulário eletrônico elaborado na plataforma *Google forms* e enviado para os endereços eletrônicos (e-mails institucionais) das/os gestoras/es escolares, pelo qual se obteve o retorno de 18 (dezoito) gestoras/es. As perguntas do formulário eram de múltipla escolha, entretanto elas continham um espaço em aberto para que as/os respondentes utilizassem, caso julgassem necessário. Ressalta-se que antes da aplicação do formulário foi realizado um encontro virtual, por videoconferência, articulado pelo Gerente da 13ª GERE, com as/os gestoras/es das escolas selecionadas na amostra. Na ocasião foi criado um grupo de teste do formulário, o que favoreceu fazer ajustes no formulário definitivamente disponibilizado no período de 3 (três) semanas entre os meses de junho e julho de 2022.

Para melhor direcionar o alcance dos objetivos do projeto de pesquisa, as discentes pesquisadoras vinculadas ao PIBIC ficaram responsáveis por dois planos de trabalho: 1) “Requisição de competências e atribuições privativas de assistentes sociais nas demandas sociais multissetoriais apresentadas nas escolas da rede pública estadual de educação básica em Maceió-AL” e 2) “Desafios para a gestão escolar na rede pública estadual de educação básica de Alagoas no atendimento às demandas sociais multissetoriais no período da pandemia COVID-19”.

<sup>4</sup> Consulta repetida em agosto de 2023 revelou a mesma situação.

<sup>5</sup> A partir da publicação da Lei Delegada N° 52, de 10 de Fevereiro de 2023, que “altera dispositivos da Lei Delegada N° 48, de 30 de Dezembro de 2022, que institui o modelo de gestão da administração pública estadual do Poder Executivo” de Alagoas, as Gerências Regionais (GERE) passaram a ser denominadas Gerências Especiais de Educação (GEES).

Importante ressaltar que o que se está chamando de *demandas sociais multissetoriais* são as situações identificadas no cotidiano da vida escolar que demandam acesso a múltiplos direitos sociais constitucionais (artigo 6º da Constituição Federal), e que, portanto, apontam para o atendimento de estudantes, familiares e demais comunidade escolar e do entorno em diferentes setores das políticas públicas e no sistema de garantias de direitos das crianças e adolescentes, a exemplo da própria política de educação, da política de saúde, da política de assistência social, de políticas de urbanização e moradia, dos conselhos tutelares, da segurança pública etc.

Para alcançar o objetivo de identificar a requisição de competências e atribuições privativas de profissionais de serviço social nas demandas sociais multissetoriais apresentadas no cotidiano da gestão escolar das escolas da rede pública estadual de educação básica em Maceió-AL, o primeiro plano de trabalho foi direcionado aos seguintes objetivos específicos: conhecer a lotação, as funções e as práticas profissionais exercidas por assistentes sociais lotadas/os na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC); e analisar demandas que justifiquem a requisição específica das atribuições privativas e competências profissionais legais de assistentes sociais.

Com o objetivo de analisar as circunstâncias e desafios para a gestão escolar das escolas públicas da rede estadual de educação básica em Maceió-AL na tomada de providências institucionais com vistas ao atendimento de demandas sociais multissetoriais no período da pandemia COVID-19, o segundo plano de trabalho teve como objetivos estratégicos: levantar situações do cotidiano educacional e específicas do período da pandemia COVID-19, referentes a demandas sociais multissetoriais nas relações entre componentes da comunidade escolar; e conhecer os encaminhamentos dados no âmbito da gestão escolar para as demandas sociais cotidianas e específicas do período da pandemia COVID-19 ante a ausência de profissionais de Serviço Social.

Nos itens que se seguem serão expostos e discutidos os resultados obtidos.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Compreender as requisições para o Serviço Social no âmbito da política social pública de educação remete à própria concepção de educação que norteia o pensamento e o exercício profissional críticos de assistentes sociais. Daí a importância de conhecer os limites e possibilidades do direito social constitucional à educação, tendo como referência a orientação teórico-metodológica e os princípios ético-políticos. Afinal, educação para quê e para quem?

De acordo com Ivo Tonet, a educação tem uma função hegemônica de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, para manusear máquinas e responder às necessidades de reprodução e acumulação do capital. Na década de setenta do século XX, por exemplo, devido ao modelo de produção do fordismo-taylorismo, caracterizado por larga produção em menos tempo, a educação atendia às necessidades postas ao trabalho.

Deste modo, a educação deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva (Tonet, 2012, p. 13).

E essa lógica se perpetua e se aperfeiçoa no processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas, mesmo com as metamorfoses no mundo do trabalho no modo de produção capitalista. Todavia, sendo o capitalismo contraditório, constituído por classes sociais antagônicas, constitui-se como uma sociedade de constantes e crescentes conflitos sociais.

É neste sentido que podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada

pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real (Tonet, 2012, p. 17).

Na passagem do milênio, notabilizou-se uma revolução informacional, onde a tecnologia e a ciência adentraram o modelo de produção atual, exigindo dos/as trabalhadores/as maior flexibilidade e descentralização, ocasionando uma maior instabilidade financeira, pois esse/a trabalhador/a tende a ficar desempregado/a com mais facilidade. Esse fator exige da classe trabalhadora novas habilidades para ingressar no mercado de trabalho, em um ramo no qual não estava acostumado/a. Essa configuração impôs outra formação educacional para atender às novas necessidades dos processos de trabalho e de valorização do capital.

Nesse movimento reside o desafio de tomar o processo educacional como forma de proporcionar a consciência de classe, de estimular o intelecto dos indivíduos, na perspectiva de romper com a contradição do capitalismo. Isto é, reverter a lógica do mercado e utilizar o trabalho associado para um novo tipo de sociedade, pois, de acordo com Tonet, as decisões poderão ser tomadas de forma consciente, tendo em vista a eliminação de conflitos de interesses de classes. O trabalho associado seria, portanto, o mais adequado:

Porque somente ele permite superar todas as formas estranhadas de relações entre os homens geradas pelo capital ou por ele apropriadas e subsumidas. Ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter o caráter de relações entre pessoas e não entre coisas; já não haverá relações de exploração e de dominação; todos os indivíduos terão a possibilidade de apropriar-se da riqueza coletivamente produzida e, ao mesmo tempo, de desenvolver as suas potencialidades, contribuindo tanto para a sua realização como para a do gênero humano. Deste modo, o trabalho associado implica que a produção seja voltada para o valor-de-uso, ou seja, para o atendimento das necessidades humanas (Tonet, 2012, p. 21).

Ressalte-se que com o movimento de renovação e reconceitualização na década de 1980, o Serviço Social se aproxima da teoria marxista e, a partir de então, inicia-se a formação profissional crítica e a intenção de desvinculação do Serviço Social tradicional, desfazendo-se a perspectiva de culpabilização e adaptação de indivíduos à ordem e ao projeto social hegemônicos. Dessa maneira, o Serviço Social compreende a lógica da estrutura capitalista e as mazelas sociais produzidas por meio da exploração da força de trabalho (Iamamoto; Carvalho, 2006).

A década de 1980 no Brasil foi marcada por diversas lutas sociais, com ênfase para o processo de redemocratização do país, após 20 anos da repressão de uma ditadura empresarial-militar que teve grande repercussão na educação brasileira, culminando com a construção da Constituição Federal promulgada em 1988. A nova ordem constitucional representou e representa para a população brasileira uma grande vitória democrática, especialmente pela afirmação e ampliação dos direitos sociais previstos no seu artigo 6º, inclusive o direito à educação gratuita e de qualidade para todos/as os/as cidadãos/ãs. Os direitos sociais ganham destaque na luta por cidadania, reivindicando-se do poder público o dever de fazer cumprir a lei. A seguridade social, assim como educação, alcança grande relevância nos avanços conquistados através das reivindicações sociais. O/a assistente social é fundamental na garantia de todos esses direitos.

A brochura “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, produzida pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), aponta algumas dimensões que fundamentam a inserção do Serviço Social na educação, com a finalidade de garantir o acesso e permanência dos/as estudantes, zelando pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, a atuação do serviço social nesse campo não pode ser diminuída à execução de programas governamentais; o/a assistente social articula-se com a rede educacional para propor a garantia de direitos, mas também participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre tantas dimensões (CFESS, 2012).

Esta forma de abordagem expressa uma compreensão mais ampla e complexa das possibilidades da atuação profissional. Embora se reconheça a dimensão estratégica das ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada, no âmbito da política educacional - sem perder de vista as contradições que as atravessam -, elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos/as assistentes sociais. A

atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

Dentro do espaço educacional o/a assistente social encontra-se envolto/a com inúmeras demandas, a saber: o trabalho infantil, gravidez na adolescência, o acesso a outras políticas que implicam diretamente na permanência da criança ou do/a adolescente no âmbito escolar, como também lidará com situações de tráfico de drogas, entre outros (Martins, 2012).

A contribuição do serviço social, portanto, poderá ser uma alternativa construtiva, visando unir esforços com os educadores e usuários da escola pública para lutar por reformas significativas na rota histórica de transformação da escola, para que seja capaz de efetivar uma educação mais democrática, unitária, como tem sido divulgado pelos movimentos e organizações de educadores (Martins, 2012, p. 220).

De acordo com Eliana Martins, o espaço educacional é propício para despertar um pensamento crítico da população, haja vista que o assistente social faz intermediações com grande parte da classe trabalhadora. O lugar geográfico onde a escola está inserida nos bairros e o contato da comunidade escolar com as famílias e a comunidade externa, além das horas que os/as estudantes passam no âmbito escolar, são fatores que favorecem e possibilitam informar grande número de cidadãos/ãs acerca de direitos, e estimular uma consciência crítica da realidade (Martins, 2012).

Considerando o projeto ético-político profissional do Serviço Social vigente desde o início da década de 1990, destacam-se os incisos I, II, III, V, VI, VII, X e XI do artigo 4º da Lei Federal nº 8.662/1993 que regulamenta a profissão de Serviço Social, nos quais são estabelecidas competências profissionais que suscitam o aporte teórico-metodológico para apreensão crítica das demandas que são apresentadas e respondê-las da maneira mais concreta:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (Brasil, 1993).

A partir dos princípios fundamentais que norteiam o Código de Ética do/a assistente social, pode-se compreender que a concepção de educação e do acesso a esse direito social está especialmente atrelada à valoração da “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo”, da “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras”, e da “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012, p. 24).

Para além do aporte ético-político, os/as assistentes sociais têm produzido e se apropriado de significativo arsenal teórico-metodológico e técnico-operativo que lhe oferecem substancial embasamento para fazer um profissional crítico no âmbito escolar. Desta forma, o Serviço Social no campo da educação básica deve se coadunar com estratégias de intervenção que visem a despertar na população assistida uma consciência crítica acerca das mazelas do capitalismo e dos desafios históricos para superação, seja pela via reformista ou pela via revolucionária.

## SOBRE A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALAGOAS

A Lei Federal Nº 13.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, consagrando uma luta histórica de duas décadas. Porém, em que pese o prazo de 1 (um) ano definido pela Lei para que os estados e municípios cumprissem a determinação de contratar psicólogos/as e assistentes sociais para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” nas redes públicas de educação básica, o estado de Alagoas não tomou qualquer medida efetiva nesse sentido.

De acordo com informações disponíveis no Portal da Transparência do Governo do Estado de Alagoas, há apenas 7 (sete) assistentes sociais lotadas na SEDUC, sendo possível identificar os nomes delas, porém, sem identificação do(s) setor(es) de lotação. Por essa razão, as pesquisadoras recorreram à colaboração de uma integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizacionais da Sociedade, a qual já havia atuado na Secretaria Estadual de Educação, e que disponibilizou o contato de algumas assistentes sociais que ainda atuam na SEDUC, além de ter aceitado responder sobre a história do Serviço Social na política de educação do estado de Alagoas. Dessa forma, foi possível realizar entrevista individual com essa e mais uma assistente social que aceitou conversar por videoconferência. Seguindo o que aponta as normas e garantias éticas da pesquisa científica, não serão divulgados os nomes nem a situação funcional das entrevistadas. Para facilitar a exposição das informações apuradas, usamos os nomes fictícios “Ana” e “Sofia”.

A assistente social Ana relatou que ingressou na Secretaria de Educação por meio do concurso público da saúde, realizado em 2002, e que muitos/as aprovados/as para o cargo de Serviço Social foram remanejados/as para outras áreas de atuação, como foi o seu caso. Esse fato despertou para a realidade do estado de Alagoas, que não realiza concurso público para a rede estadual de ensino há mais de 20 anos. Ao responder sobre sua lotação, as funções e as práticas profissionais exercidas no cargo de assistente social, a entrevistada informou que não atua diretamente em escolas, mas trabalha com programas contra a evasão escolar, prezando pela garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola pública. Registrou que uma das maiores demandas vivenciadas está relacionada à violência de todos os tipos no âmbito escolar. Por fim, recordou-se do projeto FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Presente), substituído pelo atual projeto Sistema de Acompanhamento de Frequência Escolar (Sistema Presença). Uma dificuldade destacada por Ana quando ingressou na Secretaria de Educação foi a ausência de orientação institucional que direcionasse as suas tarefas, sendo essa ao mesmo tempo uma vantagem, pois teve que aprender no cotidiano seus deveres na instituição, podendo formular seu próprio projeto de trabalho e contribuir na formulação de programas.

A entrevistada Sofia, por sua vez, contribuiu para esta pesquisa oferecendo informações do processo histórico do Serviço Social no sistema educacional de Alagoas. Relatou que os primeiros programas educacionais desenvolvidos por assistentes sociais estavam vinculados à saúde na escola, à merenda e à saúde bucal. Também era abordada a questão da formação para a cidadania, e a promoção da gestão escolar democrática. Durante sua vivência como assistente social na escola, Sofia lembrou que atuava diretamente nas relações com estudantes e demais profissionais lotados/as na unidade escolar. Ademais, supervisionou estágio de Serviço Social, como atribuição privativa da profissão. Para ela, é importante entender a necessidade do/a usuário/a, e não deixar faltar merenda, nem livros didáticos, entre outras condições, pois todas essas coisas implicam na permanência do/a estudante na escola. Concluiu sua colaboração à pesquisa, reforçando sua compreensão de que o/a assistente social é o/a profissional que atuará nessas e outras demandas sendo um/a agente mediador/a.

Como resultado da coleta de dados primários por meio de formulário eletrônico enviado a gestores/as das 31 (trinta e uma) escolas que compunham a amostra da pesquisa, tem-se que, de modo geral, os/as 18 (dezoito) gestores/as que responderam apontaram o acúmulo de demandas referentes à

toda a comunidade escolar, especialmente em relação às famílias, para cujo atendimento não há trabalhadores/as especializados/as nas escolas, o que gera atribuições extraordinárias para gestores/as e professores/as.

Logo na resposta à primeira pergunta se constata a inexistência de assistente social com vínculo efetivo nas unidades escolares.<sup>6</sup> A pergunta sobre a frequência em que os/as profissionais da educação lotados/as na escola assumem a responsabilidade de responder às demandas sociais multissetoriais revelou que essas demandas ficam principalmente a cargo do/a Diretor/a Geral, do/a Diretor/a Adjunto/a e do/a Coordenador/a pedagógico/a. Esses/as gestores/as, por sua vez, tomam as providências para responder às demandas após a sua identificação. Os encaminhamentos que apareceram nas respostas dos/as gestores/as com maior nível de ocorrência foram: chama a família dos/as estudantes, direciona as questões para o Atendimento Educacional Especializado - AEE da escola (quando há), aplica sanções disciplinares aos/às estudantes e aciona a ronda da escola (Polícia Militar).

Alguns outros encaminhamentos são dados porém com menor nível ocorrência, sendo eles: encaminha para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e para o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), aciona o conselho tutelar, direciona para outras instâncias superiores da Secretaria Executiva de Educação (GERE ou Superintendências), encaminham para outros setores (saúde, previdência, segurança alimentar, moradia, desenvolvimento urbano) e/ou para outras áreas de ensino (municipal, federal ou particular). Um número extremamente baixo de gestores responderam que quando há nas escolas psicólogo(a) ou assistente social, as demandas são direcionadas para esses/as profissionais, porém, são muito raros os casos em que isso ocorre devido à ausência desses/as profissionais no âmbito escolar.

## **DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS SOCIAIS MULTISSETORIAIS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS**

Face à ausência de profissionais especializadas/os que respondam às demandas sociais multissetoriais apontadas nas respostas ao formulário da pesquisa - as quais requisitam a atuação de assistentes sociais na rede pública estadual de educação básica de Alagoas -, é evidente que tais demandas estejam ficando sob a responsabilidade de outras/os profissionais da educação lotados/os nas escolas.

Pressupondo essa situação, haja vista a constatação do reduzido número de assistentes sociais lotados/as na SEDUC, a pesquisa abordou sobre a particularidade da gestão escolar democrática, considerando o disposto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que o princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Buscou-se identificar se nas escolas existem instâncias e práticas para diálogos e opiniões democráticas no cotidiano escolar e nas relações entre seus/suas componentes. Os resultados evidenciaram que na grande maioria das unidades os/as gestores/as têm incentivado essa participação democrática, uma vez que para 72,2% dos/as gestores/as as relações de caráter democrático se fazem sempre presentes e para 27,8% dos/as gestores/as elas tendem a acontecer frequentemente.

Tratando-se a respeito da interação da gestão com a comunidade que a compõem, observa-se que apenas 11,1% dos/as gestores/as relataram a existência de interação com a associação de pais e responsáveis ou associações de moradores; porém há uma interação significativamente maior quando se trata de participar e incentivar o funcionamento regular do conselho escolar com todas as representações, estimular e apoiar a agremiação estudantil, e a existência na escola da participação dos/as profissionais da educação na elaboração e avaliação do projeto pedagógico da escola. O contato com as famílias dos/as estudantes constituiu um desafio frequente para 27,8% dos/as gestores/as. A aproximação com familiares, na grande maioria dos casos, é realizada por meio de

6 Um/a respondente assinalou a opção referente à lotação de 1 (um/a) assistente social com vínculo efetivo na escola. Todavia, houve várias tentativas mal sucedidas para se estabelecer contato com esse/a profissional.

reuniões periódicas previstas no calendário escolar; somente um/a gestor/a indicou que a realiza em reuniões do conselho escolar.

No que diz respeito aos segmentos que mais apresentam demandas a gestão escolar, foi identificado mediante as respostas obtidas que os gestores têm recebido demandas de toda a comunidade escolar (incluindo a comunidade externa à escola). No entanto, foi evidenciado que a maioria das demandas advém do segmento estudantil e das famílias.

Assim, é importante descrever algumas das principais demandas que se apresentaram para a gestão escolar, provenientes especificamente das famílias e dos/as estudantes no período anterior à pandemia do COVID-19, sendo elas: questões psicológicas (como estresse, ansiedade e depressão); demandas relacionadas a situação financeira (compra de alimentos, materiais escolares e etc.); dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; comprovação de frequência escolar para programas assistenciais de transferência de renda e afins; situação de violência intrafamiliar e entre outras.

Diante das mudanças impostas pela pandemia do COVID-19, as autoras Grossi *et. al.* (2020) abordam que as unidades escolares tiveram sua rotina habitual alterada em razão da pandemia. Com isso, as escolas adotaram o ensino remoto como uma alternativa para que os alunos não tivessem sua educação prejudicada. Para tanto, as tecnologias digitais e a Internet se tornaram ferramentas indispensáveis para o ensino e aprendizagem dos/as estudantes (GROSSI, *et. al.* 2020).

Frente a essa realidade, Silva *et al.* (2021, p.8) evidenciam que:

Os gestores escolares são convocados para agir em uma arena intensa, na qual, de um lado, estão presentes as exigências das secretarias que não param de chegar no chão da escola [...] e, de outro, a necessidade de preocupação com os estudantes e as diferentes formas de chegar até eles.

Nesse cenário, Silva *et al.* (2021) apontam que foi necessário que os/as gestores/as escolares elaborassem novas estratégias para superar os desafios desse período e assegurar que os/as estudantes pudessem ter acesso a educação que lhes é de direito.

Conforme respostas coletadas no formulário de pesquisa, durante a pandemia do COVID-19 os/as gestores/as receberam demandas relacionadas a: dificuldade de acesso a tecnologias digitais e/ou a internet para acompanhar as aulas e as atividades; insuficiência de aparelhos eletrônicos (celular, computador etc.); questões psicológicas; demandas relacionadas a situação financeira; falta de um ambiente adequado para estudar em casa; questões relacionadas à saúde (exemplo: proteção contra o vírus da COVID-19); e falta de uma alimentação adequada.

Os principais desafios encontrados pela gestão escolar durante a pandemia da COVID-19 para garantir o acesso de permanência dos/as estudantes foram: acesso a internet e a um dispositivo eletrônico; falta de ambiente adequado para estudo; dificuldade de imprimir as atividades; os/as estudantes ficaram mais ansiosos/as e reclamaram de estresse. As problemáticas expostas podem ter contribuído para o aumento no índice de evasão escolar durante a pandemia, visto que se verificou um aumento desse índice, segundo informado por 72,2% dos/as gestores/as. Para superar a evasão escolar, os/as gestores/as tomaram as seguintes providências: entraram em contato com a família; dialogaram com outros/as profissionais da escola para entender o que está ocasionando esse aumento; reviram o plano pedagógico da escola; e acionaram órgãos públicos. Vale lembrar que no período em questão 83,3% dos/as gestores/as fizeram uso de atividades impressas e aulas remotas para que assim o ensino-aprendizagem não parasse.

De forma geral, em relação às demandas sociais multissetoriais que aparecem recorrentemente na rotina da gestão escolar, numa escala de níveis de ocorrência (sempre, frequentemente, raramente e nunca), a pesquisa demonstrou que frequentemente os/as gestores/as têm recebido demandas referentes a: dificuldade de aprendizagem / necessidades educacionais especiais; baixo desempenho escolar; precariedade de vida da população; infrequência escolar; drogas lícitas e ilícitas. Os/as gestores/as também recebem, porém com menor nível de incidência, demandas sobre: violência na escola (física, sexual, psicológica etc.); repetência; insuficiência de recursos para manutenção da

estrutura escolar e para projetos pedagógicos; violência intrafamiliar; trabalho infantil; gravidez na adolescência; abandono de incapaz; déficit de servidores; *bullying* e/ou preconceito; alimentação (segurança alimentar); e comprovação de frequência para programas assistenciais de transferência de renda e afins.

No que diz respeito ao volume de demandas que chegam à gestão escolar, foi revelado que 94,4% dos/as gestores/as se sentem sobrecarregados/as e estressados/as com a quantidade de demandas que ficam sob sua responsabilidade. Ao analisar as respostas dos/as gestores/as, observou-se que essa sobrecarga no trabalho pode estar relacionada a dois aspectos: o primeiro é o fato de que em todas as escolas pesquisadas apenas uma possui assistente social atuando como servidor(a) efetivo(a). O segundo fator também está relacionado à quantidade de pessoal, pois para 83,3% dos/as gestores/as o quadro de trabalhadores/as da educação atualmente lotados/as nas escolas, tanto em quantidade como em diversidade e qualidade de cargos e funções não é suficiente nem satisfatório para responder às demandas sociais multissetoriais com resolubilidade. Uma outra problemática se apresentou quando os/as gestores/as foram questionados/as acerca da dificuldade sentida ao realizar a articulação multissetorial, pois, 27,8% dos gestores consideram muito difícil realizar essa articulação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, transparece o empenho dos/as gestores/as escolares para se adaptarem às mudanças e desafios que foram impostos pela pandemia da COVID-19. Assim é importante garantir que todas as demandas identificadas nesta pesquisa recebam o atendimento adequado, no entanto tal processo pode ser prejudicado devido ao volume de demandas que chegam aos/as gestores/as e às dificuldades sentidas por parte dos/as gestores/as em realizar a articulação multissetorial, ante a ausência de assistentes sociais contratados/as na rede pública estadual de educação básica de Alagoas.

A pesquisa evidenciou ainda que os efeitos da pandemia não se limitaram ao segmento estudantil, mas causaram impactos em toda a comunidade escolar, dessa forma as famílias dos/as estudantes também foram muito impactadas na sua saúde, composição familiar, renda, trabalho e etc. apresentando para a gestão escolar demandas que não dizem respeito somente ao processo de ensino-aprendizagem em si, mas que podem ocasionar impactos no mesmo se não forem devidamente respondidas.

Observou-se ainda, a partir das respostas aos formulários da pesquisa, que no cotidiano escolar surgem demandas que requerem a atuação de profissionais que tenham formação específica para respondê-las. Entretanto, a realidade das escolas pesquisadas têm apresentado uma insuficiência no quadro de profissionais, o que acaba gerando uma sobrecarga nos profissionais que atuam na escola.

No limite das condições de execução desta pesquisa PIBIC, no contexto restritivo da pandemia de COVID-19, acredita-se que os resultados obtidos expressam informações relevantes que, apesar de mínimas e preliminares, revelam-se suficientes para presunção de alcance dos propósitos iniciais: subsidiar a articulação estadual pela efetivação da Lei 13.935/2019 em Alagoas, com a indicação das requisições que justificam a inserção de assistentes sociais na rede pública estadual de educação básica.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa demonstrou ser de suma importância a integração de assistentes sociais em equipes multiprofissionais, tendo em vista que esses/as profissionais poderão lançar mão de suas competências e atribuições para proporcionar um melhor atendimento às demandas da comunidade escolar, e somar ao trabalho dos/as gestores/as, professores/as etc., proporcionando um ambiente menos sobrecarregado e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. Q.; SILVA, J. L. da. A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (orgs.). **Panorama da inserção de Assistentes Sociais na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 167-183. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29901/1/panorama-da-insercao-assistente-social-ri.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2022.

BRASIL. **Lei 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, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>>. Acesso em: 29 mai 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020, p. 109-111. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/566968>>. Acesso em: 28 mai 2022.

CONSELHO Federal de Psicologia. **Psicólogos(os) e assistentes sociais 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, 2021. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>>. Acesso em: 30 jun 2021.

CONSELHO Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)>. Acesso em: 15 ago 2022.

CONSELHO Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, [2012]. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 15 ago 2022.

CONSELHO Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a Assistente Social e Lei 8.662/1993 de Regulamentação da Profissão**. Edição Trilingue. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2019CfessCEP-Trilingue-Site.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2022.

FINETTE, Carolina Rodrigues; MORAES, Yukari Yamauchi. Gestão escolar e serviço social: a interdisciplinaridade em prol da gestão democrática da educação. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed. [E-Book: 3 Mb; PDF]. Aracaju-SE: Criação Editora, 2021, p. 179-189. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2021/03/ebook-gepesse-site-2.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2022.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da Pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, Setembro/Dezembro 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>>. Acesso em: 8 ago 2022.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SILVA, G. da.; SILVA, A. V. da.; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, V. 15, n. 01. Janeiro de 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.77531>>. Acesso em: 10 ago 2022.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 2º Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

# SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

## INCIDÊNCIAS POLÍTICAS DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS) DE SANTA CATARINA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 13.935/2019

### SOCIAL WORK IN BASIC EDUCATION: POLITICAL INCIDENCES OF THE REGIONAL SOCIAL SERVICE COUNCIL (CRESS) OS SANTA CATARINA FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL LAW Nº 13.935/2019

Débora Ruviaro<sup>1</sup>  
Elisônia Carin Renk<sup>2</sup>  
Flávia de Brito Souza<sup>3</sup>  
Simone Dalbello<sup>4</sup>

**RESUMO:** Relato de experiência das ações políticas do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 12ª Região voltadas à implementação da Lei 13.935/2019, a qual prevê a inserção dos serviços de Psicologia e Serviço Social na educação básica no estado de Santa Catarina. Para planejar e executar ações voltadas à implementação da Lei no estado, o CRESS 12ª Região constituiu o Grupo de Trabalho (GT) Serviço Social na Educação que teve como primeira ação articular com entidades da Psicologia, culminando na constituição do Grupo de Trabalho (GT) Estadual Psicologia e Serviço Social na Educação.

**Palavras-chaves:** Serviço Social na Educação; Política Pública de Educação; Educação Básica.

**ABSTRACT:** Experience report of the political actions of the Regional Social Service Council (CRESS) 12th Region focused on the implementation of the federal law nº 13.935/2019, which provides the insertion of Psychology and social work services in basic education in the state of Santa Catarina. To plan and carry out actions aimed at implementing the law in the state, CRESS 12th Region constituted the Working Group (GT) Social Service in Education whose first action was to articulate with Psychology entities, culminating in the formation of the Work Group (GT) os state Psychology and Social Service in Education.

**Keywords:** Social Work in Education; Public Education Policy; Basic Education.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar a experiência do Conselho Regional de Serviço Social do estado de Santa Catarina (CRESS 12ª Região) referente às ações políticas voltadas a implementação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), a qual prevê a inserção dos serviços de Psicologia e Serviço Social na educação básica em âmbito municipal e estadual.

Para organizar e centralizar as ações que perspectivam a implementação da Lei no território catarinense, o CRESS 12ª Região, na Gestão (2020-2023) “Coragem e Democracia: a certeza na frente a história na mão”, constituiu por meio de portaria o Grupo de Trabalho (GT) Serviço Social na Educação. A Gestão do CRESS 12ª Região entendeu a necessidade de dar centralidade ao acompanhamento da implementação da Lei, compreendendo as possibilidades de ampliação dos espaços sócio-ocupacionais para a categoria de Assistentes Sociais e, conseqüentemente, a execução das competências e

1 Assistente Social no Órgão Central da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina. [deborarvoro@gmail.com](mailto:deborarvoro@gmail.com)

2 Assistente Social. Conselheira do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de Santa Catarina, membro do Grupo de Trabalho Serviço Social e Psicologia na Educação. Especialização em Ciências Jurídicas pela UNOESC e especialização em Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos pela PUC-PR. [elisoniarenk@gmail.com](mailto:elisoniarenk@gmail.com)

3 Assistente Social. Assessora Técnica do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de Santa Catarina, membro do Grupo de Trabalho Serviço Social e Psicologia na Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina. [flaviabritosouza@gmail.com](mailto:flaviabritosouza@gmail.com)

4 Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, Santa Catarina. Conselheira do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de Santa Catarina, membro do Grupo de Trabalho Serviço Social e Psicologia na Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina. [simonecdalbello@gmail.com](mailto:simonecdalbello@gmail.com)

atribuições privativas no âmbito da educação básica, além de contribuir para a garantia da educação enquanto direito social, visando o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos educandos e a preparação para o exercício da cidadania.

O Grupo de Trabalho, no âmbito do CRESS 12ª Região, é quem centraliza as ações da gestão frente à implementação da Lei. Contando já com três anos de atuação, tendo iniciado as atividades no ano de 2020, permanecendo em atividade até o momento.

Para além do monitoramento referente a implementação da Lei 13.935/2019 no estado de Santa Catarina, o GT realiza encontros mensais com a participação de Assistentes Sociais Conselheiras/os do CRESS 12ª Região, trabalhadoras do CRESS e Assistentes Sociais de base atuam na política de educação, seja no âmbito estadual ou municipal. Os encontros periódicos são compreendidos, também, como espaços de trocas de experiências e de estudos para o aprimoramento do exercício profissional.

A primeira ação realizada pelo grupo de profissionais que constituíram o GT foi a articulação com entidades da área da Psicologia, visando ações coletivas entre as duas profissões que prontamente compreenderam a necessidade de criação de um Grupo de Trabalho estadual. Nesta perspectiva, foi criado o Grupo de Trabalho Estadual Serviço Social e Psicologia na Educação, cumprindo um importante papel de trabalho interdisciplinar, considerando as articulações entre as duas profissões.

Para o alcance do objetivo proposto, com a constituição dos dois Grupos de Trabalho, as ações tornaram-se mais sólidas e o acúmulo do debate com Assistentes Sociais e Psicólogos/os mais efetivo em temas que envolvem os direitos das/os estudantes da educação básica. Nesta esteira, os GTs significam um fortalecimento mútuo das duas profissões, no sentido de avançar na pauta, principalmente no que tange às condições éticas e técnicas de trabalho das categorias profissionais.

Como compromisso ético, estes espaços pautam diálogos baseados nas bandeiras de luta do Serviço Social (CFESS, 2020), o qual analisa a implementação da Lei com base numa política pública de educação gratuita, laica, plural, antirracista, anticapacitista, de qualidade e democrática em todos os níveis, aliançada com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social (Silva, 2011; Iamamoto, 2012; Braz, 2019). A composição de Assistentes Sociais nas equipes multiprofissionais enseja atendimento técnico integral às unidades escolares no processo de ensino-aprendizagem em toda sua complexidade, que exige cada vez mais atenção em uma perspectiva totalizante. Dentre as possibilidades de atuação das/os Assistentes Sociais na política de educação, deverá ser considerado o exercício da autonomia profissional com competência crítica e propositiva, considerando as particularidades da questão social no Brasil (Santos 2012). Dessa forma, a prática profissional estará condizente com os referenciais técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político da profissão, bem como com as especificidades da política de educação.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos GTs é a articulação para a ampliação do quadro de vagas de trabalhadoras/os, de maneira que possibilite a abertura de concurso público e não de processos seletivos simplificados com prazos determinados. Além disso, a possibilidade da utilização dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) para o pagamento de salários das/os profissionais e a compreensão de que Assistentes Sociais são profissionais que atuam na política de educação numa perspectiva de coletividade e apresentam particularidades e especificidades no seu trabalho. Portanto, desde a aprovação da Lei Federal 13.935 em 2019, o Serviço Social e a Psicologia vêm se articulando em âmbito nacional, estadual e municipal, no empenho da mobilização política das/os agentes públicos para implementação da referida lei. Assim, os Grupos de Trabalho têm configurado uma tecnologia que manifesta a necessidade de medidas diferenciadas para atender a especificidade da política de educação, e é sobre esta experiência que apresentaremos a seguir o relato.

## **CRIAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO**

A proposição de inserir a profissão de Serviço Social na política pública de educação básica no Brasil é um movimento de longa história, iniciado no ano de 2000, quando o Conselho Federal de Serviço

Social (CFESS) criou o GT Nacional Serviço Social na Educação. Foi realizado pelo GT Nacional um levantamento sobre a inserção de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2013). Tal ação foi estimulada a partir do reconhecimento dos resultados das ações desenvolvidas por Assistentes Sociais nos diferentes espaços ocupacionais da Política de Educação (CFESS, 2001) e referenciado pela Lei 9.394/1996 – conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – especificamente nos princípios e fins da educação nacional, estabelecidos no artigo 3º do título II da referida lei (Brasil, 1996), que justificam social e institucionalmente suas possibilidades de inserção, atuação e legitimação dos profissionais na Política de Educação.

Após quase duas décadas em tramitação, com movimentações de arquivamento e desarquivamento, emendas e desacordos com a proposta do PL 3688/2000, foram necessárias grandes mobilizações do Conjunto CFESS/CRESS, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e das comissões de Psicologia da Educação. Portanto, a aprovação da Lei Federal nº 13.935 em 12 de setembro de 2019 é fruto de uma luta intensa realizada por movimentos que defendem a educação pública brasileira (CFESS, 2013).

Foram duas décadas de tramitação do Projeto de Lei para culminar na sua aprovação em 2019, passando pelo veto presidencial e em seguida a derrubada do veto pelo Congresso. Em uma conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes em todas as áreas das políticas sociais, a aprovação dessa lei representa uma importante vitória para a política pública de educação. A lei possibilitou a inserção das equipes multiprofissionais compostas por Assistentes Sociais e Psicólogas/os nas redes públicas de educação básica, com o objetivo de contribuir no atendimento integral e de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (CFESS, 2013).

Em maio de 2020, quando a Gestão (2020-2023) “Coragem e Democracia: a certeza na frente, a história na mão” assumiu o Conselho Regional de Serviço Social CRESS 12ª Região, definiu-se no Plano de Trabalho da instituição a necessidade de organização e mobilização, em âmbito estadual, visando a implementação da Lei 13.935/2019 em todo o território catarinense, por meio da regulamentação, implementação, criação de vagas e de condições de contratação e de vinculação nas Secretarias de educação, garantindo condições de trabalho decente no interior das escolas e dos espaços de gestão, dotação orçamentária e defesa de concursos públicos – tanto na esfera estadual, quanto na municipal.

Se faz necessário, mesmo que de forma pontual, apresentar algumas considerações sobre a concepção de educação que o CRESS/SC defende, aliançada com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. A defesa da educação se faz através da luta pelo acesso e permanência de estudantes na educação pública, compreendida como direito social, laica, gratuita, socialmente referenciada, antirracista, anticapacitista, presencial e de qualidade (CFESS, 2001; CFESS 2013). A luta está respaldada nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito social de todas/os, conforme especificado na Declaração Universal de Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Quando a educação é defendida como direito social, nos reportamos ao Sistema de Seguridade Social Ampliada, no qual a educação faz parte da Rede de Proteção dos territórios para todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Desta perspectiva, a Rede de Proteção precisa contar com profissionais que articulam a rede intersetorial a partir da escola, através da proposição de ações de gestão democrática e participativa da comunidade escolar.

Assumindo essa luta em favor da educação pública, a Gestão 2020-2023 do Conselho Regional de Serviço Social CRESS 12ª Região elegeu como principal pauta política as articulações para implementação da lei 13.935/2019 no estado de Santa Catarina. Ainda no ano de 2020 foi instituído o GT Serviço Social na Educação, sendo um espaço para discussões internas do CRESS referente a inserção de assistentes sociais na política pública e privada de educação básica.

Além de conselheiras e trabalhadoras do CRESS, logo foram inseridas também profissionais do Serviço Social que já atuavam na educação básica em municípios de Santa Catarina, visando não só garantir o acompanhamento da prática profissional nesta área de atuação, mas também promover a participação e a contribuição destas profissionais nas ações políticas do Conselho por meio do GT.

Inicialmente, participaram do GT 3 conselheiras, 3 trabalhadoras do CRESS (assessora técnica e duas agentes fiscais), duas profissionais assistentes sociais de base, e duas estudantes representantes da Executiva Nacional das/os Estudantes em Serviço Social (ENESSO). O GT realizava reuniões mensais, organizadas a partir de pautas estabelecidas pelo grupo, e realizadas de forma virtual por meio de chamada de vídeo devido às medidas de distanciamento social estabelecidas a partir da pandemia da Covid-19<sup>5</sup>. Foi construído um Plano de Ação buscando estratégias para alavancar o debate sobre a atuação do/a Assistente Social na política de educação em Santa Catarina, bem como efetivar a aplicabilidade da lei no estado e nos municípios.

Imediatamente após a criação do GT Serviço Social na Educação, o CRESS realizou o movimento de agregar-se às entidades representativas da Psicologia, visando a articulação para que as ações não fossem centralizadas somente em torno do Serviço Social. Desde o início, o CRESS/SC teve a preocupação, e se manteve firme neste direcionamento, de que as ações de articulação política em nível estadual não poderiam ser feitas somente por uma das profissões, em consonância com as orientações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que também trabalhou na frente articulada com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e demais entidades representativas das categorias profissionais.

Desta forma, o primeiro movimento foi o estabelecimento de diálogo com o Sindicato das/os Psicólogas/os de Santa Catarina (SinPsi/SC) e com o Conselho Regional de Psicologia (CRP-12). Buscando o fortalecimento da luta em nível de estado, foi realizado convite para outras entidades representativas das categorias, visando a atuação conjunta. Definiu-se então que todas as ações seriam realizadas por meio do GT, partindo da premissa de que a luta pela educação se sobrepõe à disputa corporativista entre as duas profissões.

Com a consolidação da articulação das entidades representativas do Serviço Social e da Psicologia, o GT passou a buscar parceria com outras instituições públicas consideradas fundamentais para efetivação das ações. Dentre elas, a Federação Catarinense de Municípios (FECAM), a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Secretaria de Estado da Educação (SED) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE).

## INCIDÊNCIAS POLÍTICAS DOS GRUPOS DE TRABALHOS

A criação de Grupos de Trabalho, no âmbito do Conselho Regional de Serviço Social, decorreu do planejamento e execução de ações políticas voltadas a um tema específico, nesse caso, a implementação da Lei nº 13.935/2019. Diante da constituição dos GTs supramencionados, historicizamos as ações empreendidas pelo CRESS 12ª Região e entidades parceiras para implementação da Lei no estado de Santa Catarina.

O GT Estadual do Serviço Social e Psicologia na Educação protagonizou, articulou e mobilizou diferentes atores para discussão sobre a regulamentação da lei no estado. Das ações em prol da implementação da Lei nº 13.935/2019 no estado de Santa Catarina, é imperativo destacar a articulação que vem sendo construída desde o ano de 2020, logo após a aprovação da referida lei.

Objetivando fortalecer o vínculo entre as entidades participantes do GT e dar homogeneidade aos materiais produzidos, foi fundamental a conjugação de um plano de comunicação no intuito de criar a identidade visual do grupo de trabalho, mobilizar as duas categorias profissionais e divulgar as atividades realizadas.

5 O Conselho Regional de Serviço Social CRESS 12ª Região retornou com as atividades presenciais na sede do conselho em dezembro de 2021.

Uma das primeiras ações do GT, realizada no período das eleições municipais de 2020, foi endereçar a 1ª Carta Aberta às/aos candidatas/os aos pleitos eleitorais municipais dos cargos de prefeitas/os e vereadoras/es, para inclusão da lei nos planos de governo municipais. Após articulações políticas com a Federação Catarinense de Municípios (FECAM), a carta foi enviada pela Federação e compartilhada nos canais de comunicação das entidades que compõem o GT. Também foi elaborado e enviado ofício às/aos gestoras/es municipais então em exercício, informando a promulgação da lei federal com o conteúdo que solicitava a regulamentação nos respectivos municípios.

O CRESS 12ª Região criou uma página socializando informações relacionadas às ações desencadeadas pelos GTs, com matérias das reuniões, documentos elaborados, legislações e materiais produzidos na área da educação, para subsidiar a categoria na qualificação do diálogo e principalmente no exercício profissional.

Com o intento de subsidiar as ações políticas e a intervenção profissional focada na política de educação, foi desenvolvida capacitação interna para todo o grupo de conselheiras, trabalhadoras/es e demais Assistentes Sociais que participam/participavam das Comissões precípuas e temáticas do CRESS 12ª Região. Para além disso, foi realizado diálogo com os 13 Núcleos de Base do CRESS (NUCRESS) para o planejamento de ações políticas na perspectiva da implementação da Lei nas regiões do estado. Como resultado dessa articulação, foram criados nos municípios Grupos de Trabalhos regionais para acompanhamento do processo nos seus territórios.

O Conselho utilizou diferentes formas de comunicação com a categoria profissional, tendo publicado sobre esse tema de forma periódica na revista Via Social. As revistas são disponibilizadas por meio do site do conselho e enviadas pelo serviço dos Correios para todas/os profissionais.

Posteriormente, no mês de novembro de 2020, o Portal Desacato realizou roda de conversa on-line, contando com a participação do GT Serviço Social na Educação no debate, abordando a discussão numa perspectiva crítico-dialética, baseado no projeto ético-político do Serviço Social. A roda de conversa encontra-se disponível na página do Facebook do CRESS 12ª Região.

Nos meses seguintes, o GT Estadual elaborou o “Guia Prático para Implementação da Lei nº 13.935/2019”, o qual contém orientações diretas e objetivas sobre a regulamentação da lei em âmbito municipal, com as etapas e o passo a passo para a implementação da Lei. O objetivo do Guia Prático é auxiliar gestoras e gestores municipais no exercício de suas atribuições, buscando a implementação de uma política pública eficiente voltada para um sistema de educação que desenvolva uma perspectiva integral de suas/seus estudantes como seres que estão inseridas/os no ambiente escolar para receber formação que propicie qualidade no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Produzido com base no Manual do GT Nacional, o Guia Prático apresenta os seguintes conteúdos: o texto da Lei 13.935/2019, as atribuições das/os profissionais de Psicologia e Serviço Social junto às equipes multiprofissionais, a minuta do projeto de lei municipal que regulamenta a lei federal, como iniciar o processo para a implementação da lei 13.935/2019 nos municípios, o custeio das equipes multiprofissionais, além de apresentar ao final uma lista de documentos e referências técnicas para consulta. Trata-se de um documento que objetiva subsidiar a regulamentação da Lei nos municípios de Santa Catarina, de forma a garantir que a política de educação se efetive em consonância com a defesa proposta pelo GT de uma educação que seja pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, de qualidade, antirracista, anticapacitista, antissexista, antiLGBTfóbica, presencial e de qualidade.

Em parceria com a FECAM, no mês de maio de 2021 foram realizadas 8 reuniões descentralizadas, com o objetivo de dar visibilidade ao Guia Prático e ao Grupo de Trabalho. Participaram dessas reuniões profissionais do Serviço Social e da Psicologia, gestoras e gestores municipais, bem como demais profissionais da política de educação. Em cada reunião, as/os participantes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas, realizar trocas de experiências com municípios que já possuíam equipes atuando, e reafirmar o debate em torno da importância da atuação de Assistentes Sociais e Psicólogas/os nas escolas. Com essa parceria, foram contemplados todos os municípios do estado.

Representantes do GT Estadual participaram de todas as reuniões e assim estabeleceram um contato direto com as gestões municipais.

Ainda no mês de maio de 2021, O GT Estadual Serviço Social e Psicologia na Educação articulou a realização de audiência pública em conjunto com o Gabinete da Deputada Estadual que coordena a Comissão de Educação da Assembleia do Estado de Santa Catarina (ALESC) e que vem pautando a implementação da Lei nº 13.935 no estado. Para além disso, o GT também iniciou um diálogo com o Conselho Estadual de Educação, com o Sindicato Estadual das/os Trabalhadoras/es da Educação (SINTE) e outras entidades da política de educação, com o objetivo de pautar a necessidade da implantação da Lei nos municípios e a discussão sobre os recursos do FUNDEB, visando fortalecer a luta no estado.

Em seguida, no mês de junho de 2021, o GT Estadual participou de *live* promovida pela FECAM sobre o trabalho da equipe multiprofissional na rede pública de educação básica, direcionada para as/os secretárias/os municipais de educação. Além desta *live*, contribui-se para a realização de evento alusivo ao dia da/o Psicóloga/o, realizado no formato virtual pelo SINPSI-SC, com objetivo de reconhecer e aprofundar o diálogo sobre este campo de atuação, fortalecendo a articulação política das duas profissões.

Um dos momentos considerados mais importantes foi a organização da capacitação intitulada “O Serviço Social na Educação Básica: Elementos para a implementação da Lei nº13.935/2019”. Objetivando qualificar Assistentes Sociais do estado de Santa Catarina acerca do Serviço Social na Educação Básica e apresentar elementos para a implementação da Lei nº 13.935/2019. A organização foi pelo GT Serviço Social na Educação. Constatou-se que para além de profissionais de Santa Catarina, houve a participação de profissionais dos demais estados brasileiros. A capacitação ocorreu no formato on-line e encontra-se disponível na página do Youtube do CRESS 12ª Região. Cerca de 920 profissionais e acadêmicas/os de diversas regiões do país participaram da atividade e receberam muito bem a proposta.

A capacitação dividiu-se em quatro módulos, realizados durante o período de junho a julho de 2021. O primeiro módulo discutiu a Concepção de Educação e do Serviço Social na Educação. Quem abordou o assunto foi o Professor Assistente Social Ney Luiz Teixeira de Almeida, que contribuiu para problematizar sobre as diferentes concepções de educação, como elas se constituem na escola e quais são as demandas do Serviço Social nesse espaço. Analisou a temática numa perspectiva marxista, referenciando o educador brasileiro Paulo Freire, que deixou um importante legado para a Educação e para o Serviço Social ao definir a educação como “ato político”.

O segundo módulo da capacitação, Atribuições e Competências do Serviço Social na Educação Básica, foi ministrado pela Professora e Assistente Social Eliana Bolorino Canteiro Martins. Apresentando o fazer profissional da/o Assistente Social na Educação Básica, a palestrante destacou as atribuições e competências a partir da Lei de Regulamentação da Profissão e do Código de Ética profissional. Salientou que na escola existirão demandas institucionais, profissionais e das/os usuárias/os, assim a intervenção do Serviço Social deverá ter caráter individual e coletivo. Destacou também a importância do trabalho interdisciplinar e a necessidade da intersetorialidade da educação com as demais políticas, tendo em vista que a educação é parte da rede de proteção básica, como direito social e humano.

O terceiro módulo foi abordado pelo Assistente Social e Professor Wagner Roberto Amaral sobre o Marco Legal do Serviço Social na Educação Básica, trazendo elementos sobre a organização da Educação Básica no país, dialogando com o arcabouço legal da política de educação. Relembrou que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece Assistentes Sociais e Psicólogos/os como profissionais da educação, reafirmando que a educação é direito subjetivo universal, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente uma referência legal para a LDB. Abordou sobre o financiamento da Educação Básica, trazendo instrumentos legais que fundamentam a importância da Lei 13.935/2019, por meio da aprovação do FUNDEB.

O quarto e último módulo da Capacitação foi organizado pelo Grupo de Trabalho Estadual Serviço Social e Psicologia na Educação. Aberto também para a participação de profissionais da Psicologia, este módulo discutiu as possibilidades de mobilização e de construção de estratégias das categorias profissionais para efetivação da Lei 13.935/2019 nos municípios. O GT apresentou as atividades realizadas desde sua criação e, por fim, houve o lançamento do Guia Prático para a Implementação da Lei 13.935/2019, elaborado pelo GT.

Tramitava na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), desde 2019, projeto de lei que previa a inserção de profissionais da Psicologia nas escolas públicas do estado. Diante disso, o GT realizou articulação com os deputados para que fosse adicionado também a contratação de Assistentes Sociais, conforme legislação federal já em vigor. Fruto dessa articulação, foi apresentada emenda parlamentar para adequação do referido projeto de Lei, visando incluir a previsão também da contratação do cargo de Assistentes Sociais, e não somente de Psicólogas/os. Em março de 2022, houve então a promulgação da Lei N° 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 (Santa Catarina, 2022).

O GT também realizou reunião com representantes do governo do estado e do Ministério Público de Santa Catarina para dialogar sobre o apoio desses órgãos na efetivação da lei. Em decorrência dessa articulação com o Ministério Público, e também em parceria com a FECAM e com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) foi elaborada uma minuta de decreto com a finalidade de subsidiar os poderes executivos municipais na regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Esta proposta foi elaborada por uma equipe multiprofissional composta por assistentes sociais, psicólogas/os e educadoras/es, no período aproximado de quase um ano de debates construtivos e ponderações críticas frente às realidades municipais e diante dos compromissos éticos e políticos de cada profissão.

Como se pode notar, foram inúmeras as ações realizadas pelo GT Estadual, em diferentes frentes, para que a implementação da Lei nº 13.935 avançasse em Santa Catarina. Uma ação que merece destaque, pelos resultados que promoveu, foi a articulação com a Secretaria de Estado da Educação (SED). Após serem verificadas as possibilidades de organização de propostas no sentido de efetivar a contratação de Assistentes Sociais e Psicólogas/os na rede estadual de ensino, foram apresentadas duas propostas: a primeira de possível alteração na Lei complementar nº 676 de 12 de julho de 2016, que prevê o quadro civil do estado, para inclusão do cargo de Psicóloga/o, considerando que o cargo de Assistente Social já estava previsto; e a segunda, de realização de Processo Seletivo para contratação imediata da equipe multiprofissional, considerando a morosidade de abertura de um concurso público. Diante da articulação, o GT se manifestou oficialmente para SED, contribuindo com a proposta de contratação das/os profissionais e demarcando a defesa da abertura de concurso público. Foram abertas 64 vagas para Assistentes Sociais e 64 vagas para Psicólogas/os, por meio de processo seletivo simplificado. Atualmente, as/os profissionais estão lotadas/os no Órgão Central da Secretaria Estadual de Educação e nas Coordenadorias Regionais de Educação, as quais abrangem todas as regiões do estado.

Além disso, elencamos outras ações realizadas pelos GTs:

- ❖ Realização de parceria do GT Serviço Social e Psicologia na Educação com o Observatório Estadual Psicologia e Serviço Social na Educação para o acompanhamento da implementação da Lei nº 13.935/2019 em Santa Catarina.

- ❖ Participação na articulação nacional pela aprovação do FUNDEB, mobilizando a categoria profissional no estado.

- ❖ Em parceria com a FECAM, já no ano de 2023, elaboração e encaminhamento de questionário para a realização de levantamento junto aos municípios buscando conhecimento do status de implementação da Lei para que seja possível pensar em ações, por parte do GT, a partir das realidades municipais.

- ❖ Participação do CRESS no Comitê de Operações Integradas de Segurança Escolar, o COMSEG Escolar. O grupo, criado pela ALESC, envolve outras 24 instituições, que se distribuem em três grupos temáticos. O CRESS está participando do primeiro grupo, que tem foco na estrutura física e humana das unidades de ensino, com o objetivo de oferecer melhorias na qualificação de projetos, contratar e capacitar equipes multiprofissionais e buscar formas de financiamento de ações.

- ❖ Participação em Audiências Públicas para debater a segurança nas escolas, realizadas pelo COMSEG, com vistas a demonstrar a importância da inserção da equipe multiprofissional nas escolas e no combate à violência;

- ❖ Realização do Iº Seminário Estadual Psicologia e Serviço Social na Educação nos dias 19 e 20 de junho de 2023.

- ❖ Realização de reuniões com a FECAM para organização de capacitações para as equipes multiprofissionais dos municípios.

- ❖ Reunião com auditores fiscais do Tribunal de Contas do Estado (TCE) sobre dados da implementação da Lei em Santa Catarina, e elaboração de documento encaminhado para o TCE sobre o posicionamento político do CRESS, referente a contratação dos profissionais da equipe multiprofissional por meio de concurso público.

As incidências políticas acontecem em âmbito municipal e estadual, tendo sempre no horizonte a inserção das equipes multiprofissionais na política de educação. Deste modo, sempre que solicitado, estão sendo realizadas reuniões de orientação para as Secretarias Municipais de Educação, considerando que após a aprovação da lei e/ou concomitante a isto, há necessidade de articulações para que as/os profissionais estejam no Plano de Carreira da Educação, alterando as legislações municipais. OGT compreende que para a materialização de processos articuladores são necessários engajamentos e comprometimento das categorias profissionais, objetivando que a equipe multiprofissional possa contribuir com uma política pública de educação qualificada.

Destarte, a atuação de Assistentes Sociais na educação compoendo equipes multiprofissionais possibilitará o atendimento integral aos diversos sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem, pautada na formulação de respostas para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano educacional, tais como: evasão escolar, baixo rendimento escolar, sexualidade, violência doméstica, disparidades de gênero, etnia, dentre outras. Contribuirá com o processo de inclusão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar e ampliação da cidadania.

O trabalho da/o Assistente Social no campo da educação não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve ações com as famílias, professoras/es, trabalhadoras/es da educação, com gestoras/ es dos estabelecimentos públicos, com as/os profissionais e as redes que compõem as demais políticas públicas, as instâncias de controle social e os movimentos sociais. Ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. Além disso, é necessário planejamento, sistematização, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas, na direção da identificação de demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o seu enfrentamento, considerando as articulações com outras/os profissionais e com a rede de proteção social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo demonstra que, com a aprovação da Lei Federal 13.935 em 2019, o Serviço Social e a Psicologia estão se articulando em âmbito nacional e estadual, no empenho da mobilização política das/os agentes públicos para implementação da referida lei.

Observamos importantes avanços no estado de Santa Catarina, como a aprovação da Lei 18.354/2022, (Santa Catarina, 2022), a qual é resultado deste esforço coletivo em prol de uma educação que seja pública, laica, plural, antirracista, anticapacitista, antissexista, antiLGBTfóbica, de qualidade e democrática em todos os níveis.

Destacamos que a presença de Assistentes Sociais na política de educação possui como prerrogativa a garantia e o acesso à educação enquanto um direito social, o qual deve estar acessível a todas as pessoas, observando a defesa intransigente dos direitos humanos e da justiça social. Nesta esteira, é imprescindível considerar o Serviço Social como uma profissão imbricada com a política de educação. É importante também salientar o direcionamento político e ético defendido pela profissão a partir de seu Projeto Ético-político Profissional, alinhado a um projeto de sociedade que visa a superação dos sistemas de opressão e a emancipação humana.

Portanto, na perspectiva da garantia da oferta educacional de qualidade, profissionais do Serviço Social estão compondo equipes multiprofissionais na rede de educação básica, atuando na perspectiva do atendimento integral das demandas apresentadas pela educação, considerando a complexidade requerida pelas referidas demandas e a abordagem coletiva a partir das equipes multiprofissionais.

Assim, caberá aos GTs dar continuidade às incidências políticas para garantir que todos os municípios do estado de Santa Catarina instituem as equipes multiprofissionais na educação, além de fomentar junto às Unidades de Formação Acadêmicas a necessidade de direcionar suas ações para a formação profissional no âmbito da política de educação.

A educação pública também é espaço para o Serviço Social brasileiro e afirmamos com convicção, pois Assistentes Sociais já desbravaram este caminho muito antes da implementação da Lei nº 13.935/2019!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm). Acesso em 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em 02 set. 2023.

BRAZ, Marcelo. Projeto ético-político e lutas sociais: história e processo. IN: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e Silva (Org.). **Congresso da virada e o serviço social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Bandeiras de Luta do Conjunto CFESS-CRESS**. CFESS: Brasília, [2020]. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/FolderBandeiradeLutas-Livreto.pdf>. Acesso em 01 set 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução CFESS 273 de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. IN: BONETTI, Dilséa A. *et al.* Serviço social e ética: convite a uma nova práxis. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. CFESS: Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em 01 set 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série trabalho e projeto profissional nas políticas. CFESS: Brasília, [2013].

IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. IN: **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. CFESS: Brasília, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva (Coord.). **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA CATARINA. **Lei Nº 18.354**, de 17 de março de 2022. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na rede pública estadual de educação básica. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18354\\_2022\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18354_2022_lei.html). Acesso em 02 set. 2023.

SOARES, Josiane Soares Santos. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NA ESCOLA MICHEL HABBER, FRANCA, SP.

Katielle Silva Fonseca<sup>1</sup>  
Edvânia Ângela de Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto discute o desenvolvimento de ações para a aplicação da lei 10.639, na Escola Estadual Professor Michel Haber, que é uma instituição pública estadual e de ensino integral, localizada em uma região periférica da cidade Franca, interior do estado de São Paulo. Trata-se de um relato de experiência motivado pelos estudos que vem sendo realizados<sup>3</sup> e pela participação na disciplina “Questão Étnico Racial no Brasil”, oferecida pela UNESP-Franca, SP<sup>4</sup>. Evidencia-se que as práticas pedagógicas educacionais estão vinculadas ao currículo oficial paulista e ao exercício crítico, reflexivo, artístico e cultural, oferecendo a toda a comunidade escolar novas práticas de ensino-aprendizado.

**Palavras-chave:** Educação. História e Cultura Afrodescendente. Arte e Educação.

**RESUMEN:** Este texto analiza el desarrollo de acciones para aplicar la ley 10.639, en la Escola Estadual Profesor Michel Haber, institución pública estatal de educación integral, ubicada en una región periférica de la ciudad de Franca, en el interior del estado de São Paulo. Se trata de un relato de experiencia motivado por los estudios realizados y por la participación en la asignatura “Questão Etnico Racial no Brasil”, impartida por la UNESP-Franca, SP. Se evidencia que las prácticas pedagógicas educativas están vinculadas ao plan de estudios oficial paulista y ejercicio crítico, reflexivo, artístico y cultural, ofreciendo a toda la comunidad escolar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación. História y Cultura Afrodescendente. Arte y Educación.

## INTRODUÇÃO

A concepção de educação como possibilidade de transformar vidas, nos exige estar amparadas no estudo, na preparação do conteúdo, mas também do uso de práticas educativas alternativas, tais como, a arte, o esporte e a cultura, visando a promoção de uma educação dialógica e multicultural, com foco na equidade, diversidade, empatia e respeito.

Neste sentido, também consideramos deveras relevante o trabalho para o desenvolvimento de ações antirracistas e decoloniais a partir da Lei 10.639, de 2003 (Brasil, 2003)<sup>5</sup>, a qual traz a obrigatoriedade do ensino e disseminação sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Sim, é possível! Considerando-se o trabalho, a competência, a dedicação e também o esforço de toda equipe e comunidade escolar que acreditam no que fazem e possuem a convicção de que é possível fazer a diferença.

Fonseca (2009), em seu livro Políticas Públicas e ações Afirmativas, revela a partir da sua ampla experiência enquanto professor, pesquisador e militante do movimento negro e também embasado na perspectiva histórica, expõe a interação complexa de personagens e confrontos para a formulação

1 Educadora Física e Pedagoga. Diretora da Escola Estadual Professor Michel Haber – Franca/SP. E-mail: katymg@bol.com.br.

2 Assistente Social. Profa. Associada ao Departamento de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), UNESP-Franca. Profa. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais - PPGSSPS - Mestrado Acadêmico da UNIFESP-Baixada Santista. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, SP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Mundo do Trabalho, Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora e Serviço Social (GEMTSSS) e Coordenadora do Grupo de extensão universitária, Grupo de Alfabetização em Paulo Freire. E-mail: edvania.angela@unesp.br.

3 Referência à realização do curso de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Bambuí, MG. - Pós-graduação Lato Sensu em Educação para Relações Étnico-Raciais (ERE).

4 A disciplina Questão Étnico-Racial foi ofertada pelo curso de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, SP, ministrada no primeiro semestre de 2023, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Dagoberto Fonseca.

5 Trata-se da legislação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

e construção de políticas públicas capazes não apenas de fortalecer as pessoas e segmentos que historicamente sofreram com as mais variadas formas de exploração e opressão, mas também de criar possibilidades de reparação, como a implantação de políticas sociais públicas de ação afirmativa.

Neste sentido, Fonseca (2009) explicita, de forma contundente, como a escola tratou a temática da história e cultura negra no país, essencialmente negligenciada; vale dizer, quando não, enviezada pelo racismo estrutural e institucional presente nas várias instâncias de poder, tal como é a escola.

A Lei 10.639, de 2003 (Brasil, 2003) é uma lei de ação afirmativa e se coloca no lugar de raridade em um contexto de educação organizada e centrada no pensamento, história e ideais vindos da Europa. Portanto, a Lei 10.639 é uma Lei que de antemão, se coloca na contramare da história oficial, escrita quase sempre pelas pessoas brancas, especialmente homens brancos. Portanto, a questão do negro na história do Brasil foi não apenas negligenciada, mas solapada. A sua história invisibilizada ou marginalizada e a Lei 10.639 visa fomentar os debates necessários para a potência da cultura e história da África.

A formação social e econômica do Brasil foi (e é) fortemente marcada pelo sistema colonial-escravista que vigorou por aproximados 400 anos, ao seu fim, já nas proximidades do século XX, a classe política, hegemonicamente, branca e masculina, introduziu novos mecanismos de subjugação da vida e do trabalho das pessoas de origem africana e de seus descendentes, outrora escravizados. Na sociedade “livre” e mercantil do início do século XX, estas pessoas, que era a grande maioria da população brasileira, foram colocados à margem, somente acionados para os piores trabalhos, em geral, os mais pesados, de menor estatuto salarial e de baixo reconhecimento, engrossando assim o exército industrial de reserva, mola propulsora dos baixos salários e das piores condições de trabalho como um todo.

No Brasil, ao se pensar um novo tipo de organização do trabalho por mecanismos ideológicos elitistas, pensava-se, também, em outro tipo de trabalhador. E aqui se cruzam os preconceitos racistas das nossas elites com os interesses mercantis daqueles segmentos da burguesia nativa que se organizaram e investiram para explorar a empresa imigrantista (Moura, 1992, p. 59).

Clóvis Moura (1992) discute a presença do negro na construção da riqueza social, material e cultural do Brasil, desde o sistema escravista-colonial, dos anos 1500 até a formação da República, em 1889, mas que adentrou de modo estrutural no século XX, às margens da sociedade, sendo a sua história reescrita, a partir da história oficial, que buscou se livrar do peso do processo escravista. O autor enfrentou a falácia da “democracia racial” demonstrando que as pessoas negras lutaram contra a violência do escravismo e toda crueldade envolvida; também enfatiza que africanos e africanas são responsáveis pela produção e organização econômica e cultural, pois foi com o seu suor, vida e conhecimento que se ergueu a Nação. Todavia, com o fim do sistema escravista, foram erguidos os vários obstáculos para que as pessoas negras pudessem usufruir, de fato, da liberdade (Moura, 1977). No final do século XIX e início do século XX, foram editadas inúmeras leis que incriminaram e segregaram o povo preto e sua cultura, sendo importante frisar a política de Estado para o branqueamento da população brasileira a partir de apoio financeiro para a vinda de imigrantes brancos para o trabalho na agricultura e no setor industrial e comercial. Todo este processo comparece também no interior da educação, direcionando o conhecimento para o reconhecimento de figuras políticas e lideranças brancas como heróis e situando à margem da história das grandes conquistas e processos de construção da riqueza social, econômica e política, os povos originários e africanos.

Neste processo sócio-histórico, Fonseca (2009) apreende a importância das ações afirmativas, na contramare das políticas e respectivas legislações quase sempre incriminatórias e persecutórias, instituídas desde o período colonial e que se estendem até os dias atuais. A legislação reflete os interesses de classes dos grupos hegemônicos na sociedade, que se estruturam a partir de mecanismos variados que permitem a sua permanência nos cargos de poder. Portanto, Fonseca (2009) expõe que, ao longo da história, o corpo legal tratou de imprimir e garantir os privilégios das pessoas brancas, como um desdobramento do sistema escravista, mantido sob novos vieses. Assim, as ações afirmativas, resultantes de lutas sociais, é uma forma de combater a desigualdade étnico-racial presente na

sociedade como um todo, especialmente nos ambientes escolares (em todos os níveis) e também promover o aprofundamento do conhecimento a respeito da história.

As políticas de ações afirmativas nem sempre contam com o real apoio da população, pois são possibilidades de oferecer condições para as pessoas historicamente em desvantagens poder ascender os novos postos de trabalho e do poder político, o que se torna inaceitável para uma parte da sociedade, essencialmente, racista. Portanto, com a Lei 10.639 (Brasil, 2003) não é diferente, uma vez que apesar dos seus vinte anos, ainda há o seu verdadeiro desconhecimento ou percepção enviesada, além da recusa à sua aplicação no contexto escolar.

Dessa maneira, este texto ao tratar da experiência de educação antirracista e aplicação da lei 10.639 (Brasil, 2003) na Escola Estadual Professor Michel Habber, considera as ações realizadas a partir do projeto: “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”<sup>6</sup>. A partir do relato de experiência, apresenta ao público os avanços que a comunidade desta escola tem alcançado, ao mesmo tempo em que situa os inúmeros desafios que ainda existem para se promover uma educação multicultural e antirracista.

## MÉTODO

Este texto apresenta, a partir do relato de experiência, alguns aspectos do trabalho desenvolvido pela escola Michel Haber, na qual a autora é gestora desde 2018. Trata-se de uma escola localizada na zona leste, região periférica da cidade de Franca. Assim, de antemão é preciso reconhecer que o tema da educação e o dia-dia de uma escola são demasiadamente complexos e exigem tempo e espaço de discussão prolongados, mas neste momento, o objetivo é compartilhar a experiência que a equipe da referida escola tem desenvolvido a partir da concepção de educação e práticas pedagógicas antirracistas, como previsto na lei 10.639 (Brasil, 2003).

Ao se pensar em uma Educação diferenciada, ampla, envolvente e contextualizada, quais conceitos ou percepções podemos indicar? Podemos nos reportar a Paulo Freire, educação popular?

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, conhecido mundialmente pela sua luta em prol da educação com base na metodologia que busca considerar o papel ativo de educandas(os) no processo de formação e construção do conhecimento, na relação recíproca com o seu meio e história de vida, propôs, particularmente, a inversão da educação bancária pela educação popular. O central em seu método é a eliminação da autoridade que pressupunha o papel da(o) professor(a) como o único dotado de conhecimento na relação ensino-aprendizagem.

A metodologia de educação popular estabelece a liberdade como um valor essencial para o conhecimento e, portanto, o papel dos sujeitos envolvidos neste processo. Assim, Paulo Freire (1997) propôs os círculos de cultura para a efetividade dos processos educativos a partir da educação popular, substituindo a autoridade pressuposta na figura da pessoa que exerce a docência por um processo aberto e dinâmico gerado pela comunicação, pela liberdade e pelo vocabulário elencado a partir do diálogo e da vinculação com a realidade e história de vida das pessoas envolvidas.

A partir desta ótica se estruturam as ações na escola Michel Habber, em Franca, SP, onde busca-se desenvolver todo o trabalho mediado por ações transversais, interdisciplinares e lúdico-pedagógicas. Explicita-se que o projeto “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!” tem sido a âncora para o desenvolvimento de inúmeras ações e atividades que têm o foco na Lei 10.639 (Brasil, 2003). Ou seja, a partir deste, a cada ano, a escola propõe novos temas, com vistas à aplicabilidade da referida lei e também à construção de um ambiente cada vez mais humanizado, empático, inclusivo e

<sup>6</sup> Este projeto foi inscrito no Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), na 8ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero: experiências de gestão e práticas pedagógicas antirracistas em ambiente escolar. Participaram deste certame 736 inscrições concorrentes as categorias, Escola e Professor, sendo este Projeto classificado entre as dez finalistas.

plural, com relações baseadas no respeito à diversidade, à pluralidade e à possibilidade de ser quem somos para assim desfrutarmos de um novo cenário, com outras perspectivas, conscientes da nossa história, da nossa cultura, das nossas raízes, ancestralidade e potencialidade, para então seguirmos confiantes de que SIM, NÓS PODEMOS!

Todas as ações e atividades têm sido baseadas na promoção de uma educação antirracista e multicultural, visando a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Também tem sido incentivada a prática e a utilização do esporte, da arte e da cultura, no dia a dia da escola, difundindo sobretudo a cultura afrodescendente e a arte produzida na periferia.

Estimulando a identidade cultural, o conhecimento da história e reconhecimento da nossa ancestralidade, acreditamos contribuir para a divulgação, perpetuação e conservação da cultura e bens culturais materiais e imateriais, uma vez que fazemos da nossa instituição um centro cultural que promove, mobiliza e incentiva contínua e ininterruptamente ações e atividades voltadas para tal fim. Ações essas de: estudos e análises da cultura afro-brasileira, reconhecimento, reverência e estudo da biografia do patrono do Projeto Afrodescendentes: Sr. Carlos de Assumpção, Professor Doutor Honoris Causa da UNESP-Franca e demais personalidades negras; promoção do diálogo entre comunidade, escola e universidade, conforme a parceria estabelecida com a Universidade Estadual Paulista, UNESP-Franca, SP, na figura do copatrono do projeto Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca e demais membros, instituições e representantes da comunidade negra de Franca e região.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Escola Estadual Professor Michel Haber foi fundada no ano de 1989, a instituição situa-se na zona leste, periferia da cidade. Devido à localização e condição histórico-social-econômica, por muitos anos foi rotulada, estereotipada e desacreditada do seu potencial e capacidade.

De acordo com os documentos escolares oficiais: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Gestão, Censo Escolar Discente e Docente podemos apresentar alguns dados da escola. Por situar-se em uma região periférica, seus funcionários fazem jus ao Adicional de Local de Exercício (ALE), que é um valor adicional destinado aos funcionários(as) que trabalham em áreas consideradas de risco.

Atualmente a escola Michel Haber conta com oito (8) alunos cadastrados como pessoas com deficiência (PCD's), especificamente: transtorno do espectro autista, deficiências físicas e intelectuais e três (3) alunos aguardando cadastro.

No que se refere ao nível de instrução da família, mãe, pai ou responsáveis, pode-se constatar que a maioria apresenta Ensino Fundamental incompleto, com um relevante índice de mãe/pai e/ou responsáveis sem a devida formação escolar e muitos casos de familiares que se encontram detidos ou reclusos. No ano de 2022, de forma trágica, houve um caso de feminicídio em uma família de estudante devidamente matriculado e residente do bairro.

O nível cultural do corpo discente e de seus familiares é prejudicado pelo fator sócio-econômico, sendo que em muitos casos, as refeições oferecidas pela escola compõem a única alimentação diária do estudante. O acesso a meios de comunicação e à Internet é escasso e restrito.

Em relação à higiene e saúde, há saneamento básico no bairro e um posto de Unidade Básica de Saúde (UBS), que atende às pessoas dessa região, mas não na totalidade das suas necessidades. Há casos de alunas(os) e famílias assistidas e acompanhadas pela rede protetiva e por setores especializados, sendo os mesmos cadastrados no CadÚnico.

Conforme o último censo, realizado no ano de 2022, a escola conta com 226 alunos devidamente matriculados, sendo proporcionalmente dividida entre alunos do sexo masculino (50%) e alunos do sexo feminino (50%). Neste contexto, 62% se reconhecem como afrodescendentes e 38% não, no processo de autodeclaração 48% se definem como pardos, 34% como brancos, 15% como pretos e 3%

como amarelos. Em relação à religião, 43% são evangélicos, 31% católicos, 14% afirma não ter religião, 5% não sabem, 3% são umbandistas, 3% de outras religiosidades e 1% espíritas. O candomblé contou com apenas 1 voto.

No tocante à identidade de gênero e orientação sexual, nos atendimentos de mediação e escuta ativa, já foram constatados interesse sobre o uso de nome social, dúvidas e questionamentos sobre os temas, angústias, desabafos, assim como casos de envolvimento e relacionamento homoafetivo.

O ano de 2018 foi marcado pelo início de uma nova gestão efetiva, que tem tido como base a articulação da escola, comunidade e universidade, sendo relevante destacar a participação em um curso promovido pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), UNESP-Franca, SP, intitulado como “História da África e Afro-brasileira na perspectiva da Lei 10639 (Brasil, 2003)”, quando se inicia a aplicação dos seus aprendizados e conhecimentos no ambiente escolar.

Através de estudos, análises e inspirações, como culminância do aprendizado deste curso e cumprindo a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi idealizado junto à equipe escolar o “Projeto Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!” com o intuito de transformar a imagem e a realidade da instituição e de toda comunidade escolar.

Este Projeto, além de implementar a Lei 10.639 (Brasil, 2003), também busca despertar a autoestima, a identidade histórico-cultural, o empoderamento da comunidade escolar, assim como os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade. Para tal, o esporte, a arte e a cultura são utilizados como os principais meios para que possamos desfrutar de um ambiente cada vez mais humanizado, acolhedor, diverso e plural, fundamentado em uma educação interdimensional e antirracista.

A partir desta proposta, modificou-se a fachada da escola, a qual passou a ser caracterizada como um grande marco identitário da instituição, uma vez que a mesma foi pensada e elaborada concomitantemente à implantação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no contexto da escola Michel Habber, no ano de 2018. Assim, a fachada da escola passou a incorporar a arte de rua através do grafite, produzida pelo artista Thor, profissional com experiência internacional e de referência na cidade de Franca e região.

Idealizando apresentar a diversidade e a pluralidade, a arte traz cinco (5) rostos com traços étnico-raciais e identitários diversos; representando a liberdade e o processo de evolução, existe o desenho da metamorfose do casulo à borboleta, juntamente com a escrita de três frases: “Escola de todos nós!” que valoriza a diversidade e indica que cada pessoa pode ser aquilo que é ou que almeja ser, como também desperta para uma reflexão: quem eu sou? Quem somos? a frase “Você não está sozinho!” busca expressar o acolhimento, os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade e “Sim, nós podemos!” representa de forma positiva o trabalho de equipe e de empoderamento. Essa tríade, foi pensada como forma de articular todas essas questões vistas como primordiais para o processo de humanização e transformação da equipe escolar e de toda sua comunidade.

Logo, a obra de arte produzida na fachada traz um significado social, político e cultural; sendo um convite à auto identificação e à reflexão; a pessoa que chega se identifica com a escola porque a escola se identifica com o bairro e a comunidade atendida, ao mesmo tempo em que expressa a transformação e a identidade da própria instituição, atualmente definida como uma escola rica, diversa, inclusiva e plural.

Cumprindo evidenciar, ainda, que o desenvolvimento das ações decorrentes deste Projeto, contou com um processo inicial, quando foram realizadas palestras e assembleias com a finalidade de apresentar aos alunos (a) e professores a Lei 10.639 (Brasil, 2003), o conceito de Afrodescendentes e alguns temas relacionados a cultura afro-brasileira. Seguidamente, através de desafios lúdico-pedagógicos e explorando o esporte, a arte e a cultura, as salas foram divididas em equipes para que cumprissem os desafios e se apresentassem para toda comunidade escolar.

A partir de 2020, ano marcado pelo início da pandemia de Covid-19<sup>7</sup>, a Escola Michel Habber foi contemplada com o Programa de Ensino Integral (PEI), com o início das aulas às 7hs00 e o encerramento,

<sup>7</sup> A pandemia da COVID-19 se tratou de uma emergência sanitária com amplos desafios para a preservação da vida e das várias atividades. Na educação não foi diferente, assim, houve a implantação de Ensino Remoto devido às medidas de isolamento social, necessárias à contenção da propagação do vírus da COVID-19, mas a educação ficou seriamente afetada,

às 16hs00, com atividades diversificadas. A escola investe além da parte básica do currículo, nas atividades diversificadas que proporcionam um trabalho mais amplo, humanizado e contextualizado.

De acordo com Antônio Gomes da Costa:

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do logos com o pathos, o mytho e o eros de forma mais inteligente e harmônica. Isto significa recalcar a dimensão do logos? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o pathos, o eros e o mytho (Costa, 2008).

Trata-se de usar a arte como ferramenta de ressignificação da educação para “integrar as dimensões do logos, do pathos, do eros e do mytho na formação integral do educando” (Costa, 2008). O autor expõe o potencial da arte para a construção do conhecimento, para a inovação de métodos e técnicas, mas também do reconhecimento e interlocução com os sentimentos, desejos, crenças, valores, assim, potencialmente, ressignifica os conteúdos e as práticas pedagógicas: “Criando oportunidades educativas que permitam aos educandos envolver-se no fazer, no produzir arte e também no fruir, no apreciar as manifestações artísticas, de modo a desenvolver o seu senso estético e a sua criatividade nesta e em outras esferas do agir humano” (Costa, 2008).

A partir de então, acreditando na Educação Interdimensional e com foco na formação de alunos protagonistas, autônomos, solidários e competentes, a instituição intensificou os trabalhos com os quatro Pilares da Educação e conectou o Currículo Paulista com a parte diversificada; apostando na arte, esporte e cultura como instrumentos de mudança, transformação e ascensão social.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida (Delors, 2010).

Delors (2010) destaca quatro importantes pilares da educação: 1º) Aprender a conhecer; 2º) Aprender a fazer; 3º) Aprender a ser e o 4º) que é uma decorrência dos demais que é o Aprender no coletivo, aprender a viver juntos. Baseado nesses ideais e sem esquecer da importância da Educação para as relações étnico-raciais, o referido projeto - “Projeto Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”, desde seu início, além da implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), tem como objetivo implantar uma educação multicultural e antirracista, despertando a identidade histórico cultural, o sentimento de pertencimento, a elevação da auto-estima e empoderamento de toda comunidade escolar.

Salienta-se que todas as atividades desenvolvidas, que além de implementar a Lei 10.639 (Brasil, 2003) seguem articuladas ao Currículo Paulista, promovendo a interdisciplinaridade e a transversalidade dos componentes curriculares. Logo, as ações acontecem de forma contínua e dialógica de acordo com os conteúdos trabalhados nas disciplinas e atividades diversificadas, sejam elas em sala de aula, ao ar livre, outros ambientes e até mesmo fora da escola.

No decorrer dos anos, buscamos estabelecer parcerias, recebemos visitas de estudantes, estudiosos e pesquisadores, promovendo também assembleias, palestras e oficinas que estimulam a promoção de uma educação multicultural e antirracista.

Embora as atividades aconteçam de forma contínua, indireta e ininterruptamente, o processo de culminância, abertura ao público e participação da comunidade acontece pontualmente no mês de novembro afim de promover reflexões sobre o Dia da Consciência Negra (20/11).

Em 2022, de forma inédita, realizamos a culminância em dois momentos, no mês de maio e de novembro:

---

especialmente, estudantes de origem periférica, especialmente, negros e negras, que foram os mais atingidos (Gonçalves, Souza, 2022).

❖ Mês de maio: Em parceria com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), UNESP-Franca, SP, no dia 26 de maio, de 2022, tivemos a visita e participação do Prof. Dr. Dagoberto Fonseca e de uma comitiva de pesquisadores(as) convidados estrangeiros (França e África do Sul), que visitou a escola Michel Haber para conhecer como a escola desenvolvia a aplicação da lei 10.639 (Brasil, 2003). A referida visita agendada com antecedência, envolveu toda a escola a partir da temática “A Arte Produzida na Periferia”, estimulando toda comunidade escolar a criar manifestações artísticas e culturais a partir das práticas desenvolvidas vinculadas à Lei 10.639 (Brasil, 2003). Em resultado, esta visita criou um ambiente de maior confiança, respeitabilidade e reconhecimento do trabalho tanto entre a equipe escolar quanto entre estudantes. A visita ocorreu no mês maio, sendo este um mês de grande relevância e representatividade para a nossa história e nossa comunidade escolar visto que além de refletirmos sobre a Abolição da Escravatura (13/05), celebramos o aniversário do Patrono do Projeto (Sr. Carlos de Assumpção – 23/05) e do Patrono da Escola (Michel Haber 30/05).

❖ Mês de novembro. A partir do projeto: “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”, que é o norteador para o trabalho de toda a equipe escolar em torno da lei 10.639 (Brasil, 2003), desenvolveu-se a culminância de ações com o tema “Colcha de Retalhos – Pedacinho de Nós!”

As atividades desenvolvidas vinculam-se às apresentações, rodas de conversas (como, por exemplo, no momento da visita de pesquisadores(as) estrangeiros da França, África do Sul, Angola e Cuba à nossa escola, também são realizados debates e rodas de poesia, especialmente, a partir do Sarau Protesto. A arte tem conferido papel fundamental no desenvolvimento das atividades, seja através das apresentações e manifestações artístico-culturais de estudantes, da comunidade escolar ou de representantes da comunidade negra. Além disso, também são promovidas degustação de comidas típicas, exposições, produção de obras de artes (pinturas, música, dança, canto) e artesanato. Outra importante demonstração tem sido a releitura de obras e poemas autorais, visitação aos museus, Casa da Cultura e monumentos. Incentiva-se ainda a participação em feiras artesanais e atividades acadêmicas, inclusive com a colaboração em eventos, divulgação da cultura oral com a presença de griôs<sup>8</sup>, contadores de história e poetas. Ademais, são realizadas palestras e oficinas temáticas, com replicabilidade em escolas, universidades e demais espaços públicos, com promoção da culminância das atividades com convidados especiais e abertura dos portões da escola para toda a comunidade.

O projeto - “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”, busca demonstrar as diversas possibilidades de implantação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), apresentando para a comunidade escolar sua importância e relevância, assim como seu fundamental papel para auxiliar na queda da vulnerabilidade, no resgate de valores e na ascensão institucional, rompendo com rótulos, preconceitos e visões distorcidas e estereotipadas da comunidade.

A gestão escolar e toda a equipe da escola se preparam para trabalhar e despertar a autoestima da comunidade escolar, fortalecendo a identidade e história-cultural afrodescendente, com vistas ao empoderamento, os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade, mantendo o foco na formação de alunos/alunas protagonistas, autônomos, solidários e competentes.

Assim, a equipe escolar prima pelo desenvolvimento de ações transversais e interdisciplinares, dialogando e conectando as atividades e a parte diversificada com o Currículo Paulista, inovando o processo de ensino-aprendizagem, busca auxiliar na promoção de uma educação interdimensional, multicultural e antirracista, promovendo um ambiente cada vez mais humanizado, acolhedor, empático, diverso, rico e plural.

Cumpramos registrar que em suas primeiras edições, o Projeto de forma intimista, teve como objetivo impactar membros da comunidade escolar e demais envolvidos; público este estimado em torno de mil pessoas. Levando-se em consideração as cinco edições e as variações do formato de cada uma delas, o número de pessoas impactadas de forma direta e indireta é variável em cada culminância, podendo

<sup>8</sup> Griot é o mestre da palavra na tradição mali. É ele que não permite que a cadeia de transmissão dos conhecimentos fundamentais de uma vida se apague. Encontros com o griot Sotigui Kouyaté [books.google.com › books](https://books.google.com/books). Isaac Bernat, 2021.

alcançar até o dobro do número inicialmente projetado e/ou e redução brusca como, por exemplo, na pandemia e pós-pandemia.

Podemos afirmar que no decorrer dos anos, o número de pessoas impactadas variou drasticamente, porém cresceu, atingindo uma média de cinco mil pessoas de forma direta e/ou indireta.

As ações realizadas a partir deste Projeto são baseadas na implementação da Lei 10. 639 (Brasil, 2003) que por si só é um marco na educação brasileira pois valoriza o legado cultural africano e supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira assim como suas relações com o percurso histórico brasileiro.

Ao incluir de forma transversal e interdisciplinar o estudo da História da África e dos Africanos e Africanas, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, automaticamente, enquanto instituição, enquanto educadores e agentes culturais, estamos resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Ao dialogar e conectar as disciplinas do currículo com a parte diversificada, utilizando o esporte, a arte e a cultura, estamos de certa forma, democratizando o acesso da comunidade a tais conhecimentos até então negados ou inacessíveis à comunidade periférica.

Quando estimulamos e incentivamos a arte produzida na periferia, abrindo as portas da escola para a comunidade, estamos transformando nosso ambiente em um centro cultural, oportunizando ascensão social e acesso à novas formas de ensino-aprendizagem, lazer e socialização, contribuindo também na promoção e revelação de dons, talentos e habilidades até então escondidos e/ou ignorados.

Quando promovemos a exposição permanente de obras produzidas pelos alunos juntamente com obras de artistas renomados, além de contextualizar nossa identidade sócio-histórico-cultural estamos harmonizando e decorando nosso ambiente ao mesmo tempo em que ampliamos a autoestima dos nossos alunos artistas. Quando incentivamos a releitura de obras, além de resgatar a arte e a cultura, estamos demonstrando que nossos alunos são capazes.

Ao promovermos as manifestações artísticas e culturais ligadas a dança, canto, teatro, capoeira, poesia, hip-hop, Graffiti, desfile, exposição de objetos, vestimenta, gastronomia, degustação, estudos biográficos e afins estamos proporcionando aos nossos alunos e participantes, momentos de troca, conhecimento, interação, identidade cultural, resgate de sua ancestralidade, memória e sobretudo ressaltando as raízes do nosso povo perpetuando e conservando nossa história.

Ao participarmos de ações de replicabilidade, compartilhamento de boas práticas e divulgação do Projeto, além de apresentar nossos resultados e avanços, estamos demonstrando as inúmeras possibilidades de se trabalhar em prol de uma educação interdimensional, multicultural e antirracista, inspirando, motivando, auxiliando e colaborando na disseminação de novas formas de ensinar, aprender e implementar a Lei 10.639 (Brasil, 2003).

A escola tem utilizado de vários tipos de registros, seja a produção de material audiovisual, artesanal, impresso, manuscrito e afins que podem ser considerados como evidência do efetivo trabalho e história produzida pela nossa comunidade e instituição que deixará seu legado para as gerações futuras. As páginas institucionais existentes na rede social, são fontes de memória das ações da escola, com fotos, vídeos, imagens e demais evidências da realização do Projeto (Projeto Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!) que comprovam a diversidade e a pluralidade na participação de representantes dos diversos segmentos e das inúmeras pessoas envolvidas de forma direta e indireta no decorrer das cinco edições deste Projeto.

Neste momento, é possível registrar que uma das grandes conquistas e inovação pode ser comprovada no fato da transformação da imagem da instituição periférica, que por anos foi estereotipada e rotulada de forma negativa e depreciativa, sendo esquecida e ignorada em muitas questões e tratativas.

A dinamização, ampliação, abrangência, relevância, assim como o reconhecimento do Projeto e suas ações, trazendo novos parceiros, patrocinadores e apoiadores, pode ser considerado como algo que valoriza, credencia, qualifica e respalda as atividades desenvolvidas.

O convite para participação em eventos, replicabilidade, difusão de boas práticas, resultados expressivos na participação de prêmios e concursos, juntamente com o intercâmbio com as universidades, o recebimento de estagiários, concomitante ao fato da instituição e suas ações se tornarem objeto de estudo e análise evidenciam a eficiência, a eficácia e a presteza social, cultural e educacional do Projeto.

O contato, visitação e participação de pesquisadores, estudantes e estudiosos, assim como o convite para entrevistas, reportagens e mesas redondas evidenciam e valorizam o trabalho de toda a equipe escolar. A visitação e participação de estrangeiros (África do Sul, Angola, França e Cuba) consagram o ápice de nossas conquistas e ineditismo.

Através de todo esse trabalho, ações e atividades, tem sido possível a construção de um ambiente mais humanizado, harmonioso e acolhedor, obtendo-se inúmeras outras conquistas como o empoderamento das pessoas envolvidas, resgate da autoestima e identidade histórico-cultural da comunidade e da instituição, melhoria nas relações de convivência, aumento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, com a progressiva participação da comunidade nas ações da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”, enquanto âncora para o desenvolvimento de inúmeras atividades antirracistas e artísticas, culturais e pedagógicas na escola Michel Habber, é também responsável pela disseminação de uma educação interdimensional e multicultural.

Verifica-se que tem sido relevante a realização de ações que visem apresentar e implementar a Lei 10.639 (Brasil, 2003), elucidando para a comunidade escolar sua importância, assim como seu papel fundamental para auxiliar na queda da vulnerabilidade, no resgate de valores e na ascensão institucional, rompendo com rótulos, preconceitos e visões distorcidas e estereotipadas de comunidade periférica.

As principais expectativas baseiam-se na intencionalidade de apresentar a todas as pessoas a ideia de que “Sim, Nós Podemos!”, trazendo e despertando em toda comunidade escolar os sentimentos e valores, anteriormente citados.

A ação da instituição para além dos muros da escola, desenvolvendo sua função educacional juntamente com ações artísticas, culturais, sociais e esportivas; aproximando-nos da denominação de Centro Cultural.

Seguramente, é possível verificar vários resultados positivos decorrentes diretamente deste Projeto. Em primeiro lugar, é possível observar que a escola Michel Habber passou a ter um ambiente mais humanizado, harmonioso e acolhedor, com um consequente empoderamento das pessoas envolvidas, resgate da autoestima e identidade histórico-cultural da comunidade e da instituição, refletindo na melhoria das relações de convivência, no aumento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, na construção de um novo olhar sobre as potencialidades e conquistas que são possíveis de se efetivar.

O trabalho cotidiano da escola Michel Haber, na periferia da cidade francana, demonstra que sua localização geográfica assim como as questões histórico- socioeconômicas refletem na baixa autoestima da comunidade e no seu não reconhecimento cultural e identitário, portanto, acreditar nas pessoas, pode fazer muita diferença.

Comprovadamente, o desenvolvimento do projeto “Afrodescendentes: A Beleza e a Riqueza de Ser o que Somos!”, nas suas várias versões, tem possibilitado a diminuição de ocorrências na Plataforma de

Conviência (Placon)<sup>9</sup>, a queda no registro de advertências e suspensões, a drástica redução de casos de bullying, racismo, preconceito, discriminação e injúria religiosa.

Logo se faz urgente a conscientização de que o ensino da cultura afro-brasileira são questões que dizem respeito a todos nós, independente da raça, função ou classe social, não devendo este assunto ser trabalhado somente em datas específicas ou acontecimentos pontuais.

Os resultados e conquistas alcançadas são evidenciados através da abrangência, constância e longevidade das atividades realizadas. A não interrupção do Projeto mesmo diante de grandes percalços e dificuldades como por exemplo a pandemia da COVID-19, o aumento progressivo no número de convidados e visitantes da escola, assim como apoiadores e parceiros; a contínua replicabilidade e compartilhamento das boas práticas educacionais com demais instituições escolares, o reconhecimento da sua relevância seja através da imprensa falada, escrita, instituições educacionais, entidades e órgãos relacionados à temática étnico-racial, os expressivos relatos e depoimentos significativos de participantes e envolvidos, a expectativa e anseio de realização e participação das próximas edições.

O grande desafio junto a equipe é trabalhar esse acreditar e que é possível promover uma educação diferenciada, ainda que tenhamos que seguir todos os protocolos editados pelos governos e pelos planos de educação. Mas com coesão e trabalho de equipe é possível ir além, apresentando uma educação diferenciada, investindo nos talentos e habilidades da juventude, como já exposto por Jacques Delors (Delors, 1998). Devemos reconhecer e valorizar os dons, habilidades, talentos e capacidades dos nossos jovens, como uma ação primordial para tornarmos a escola um ambiente humanizado, significativo e atrativo. Ao promovermos a “Arte Produzida na Periferia” estamos reafirmando todos aqueles valores representados na fachada da nossa escola. Se faz necessário e urgente demonstrar aos jovens além dos seus direitos e deveres, as formas de acesso a espaços e lugares até então não ocupados pela comunidade periférica excluída e estereotipada, e quando você amplia os horizontes da educação, você amplia os horizontes de seus estudantes.

A pessoa na fase da adolescência, como qualquer outro ser humano, se move pelo sonho, é o sonho que nos move. O projeto de vida tem que ser vivido, instigado e estimulado para que estudantes e respectivas famílias possam pensar sobre, acreditar e instigar as suas possibilidades de futuro. A arte auxilia nestas descobertas.

Na carga horária total de nove horas que o corpo discente passa conosco, precisamos ter como foco promover uma educação diferente, multidimensional e empoderada, é fácil? Não, nem um pouco. Os desafios são inúmeros, quando você tem uma escola, na qual estudantes permanecem nela por nove horas diárias é necessário ter conteúdo programático, que vai além do que é básico e esperado para cada série, mas é necessário o envolvimento e muito “jogo de cintura” de toda equipe escolar.

A educação precisa ser conduzida de uma forma prazerosa, leve, mas eficiente. Enquanto gestora, sou uma das maiores defensoras da arte. Através da arte, cultura e esporte também se ensina. Eu gosto de uma escola barulhenta, não gosto de alunos enfileirados, gosto do movimento, professor bom é aquele que consegue dar aula em qualquer lugar, debaixo de uma árvore, num jardim, na horta....É essa educação que a gente precisa acreditar, é lógico que temos um foco muito grande nas cobranças de resultados, nas cobranças acima de provas, de avaliações, de números e de índices, mas nós também devemos trabalhar muito pela humanização da escola; se você não humaniza, você não consegue resultados. A humanização exige tempo, não é nenhum pouco automática, rápida, imediata, é um processo. A humanização não se baseia somente em números. Infelizmente, a gestão estadual da educação tem uma cobrança por resultados em números, avaliações, rankings; mas não podemos deixar de realizar este processo de humanização, de ver nossos alunos de forma integrada com o ambiente e consigo mesmo.

<sup>9</sup>Ferramenta utilizada para a melhoria do clima e convivência escolar, bem como proteção de alunos, funcionários, professores, gestores e comunidade escolar como um todo, a partir da análise dos dados e controle das ocorrências com vistas a planos de melhoria e ações integradas. Atualmente, o sistema prevê 7(sete) tipos de ocorrências e cada tipo se desdobra em um número variável de naturezas. Comunicado de 24/10/2019: - <https://conviva9.webnode.page/placon/>.

A “Escola de todos nós” representa isso, abertura à diversidade e a possibilidade de historicizar-se, nos dizeres de Paulo Freire:

Consciência humana, processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (Freire, 2011).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 8, ago. 2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação Interdimensional**, Educação: Uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 8, ago. 2023.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo, Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Renata; SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todos YouTubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho em tempos de pandemia. **Serviço Social e Sociedade**, n. 144, may-set, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vrKfwwPQKkCVwFwNsTPRkKB/>. Acesso em: 18, mai., 2023.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

# OS DESAFIOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FRENTE A INCLUSÃO DAS PESSOAS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA

Gabriela Garcia Roza<sup>1</sup>  
Ticiane Marcela Soares Queiroz<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute a Educação Especial de modo que apresenta sua história e seus fundamentos durante a sua criação. A partir disso compreendemos o desenvolvimento das políticas em volta da educação para a inclusão destas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Assim sendo vamos nos deter na estigmatização destes indivíduos que foram colocados à margem da sociedade e foram considerados durante vários anos incapazes, com isso vamos trazer a importância da construção de políticas que incentivem a permanência destes estudantes nas escolas, de modo que os mesmos tenham suas especificidades abarcadas dentro do ambiente educacional. Partindo disso, vamos trazer o trabalho do Assistente Social frente a estas demandas que são trazidas dentro do ambiente escolar e que devem ser tratadas de modo a dar respostas para as mesmas.

**Palavras-chave:** educação especial. inclusão. acesso. assistente social

**ABSTRACT:** This article discusses Special Education in a way that presents its history and its foundations during its creation. From this we understand the development of policies around education for the inclusion of these people who have some type of disability. So let's dwell on the stigmatization of these individuals who were placed on the margins of society and were considered for several years incapable, with this we will bring the importance of building policies that encourage the permanence of these students in schools, so that they have their specificities encompassed within the educational environment. Starting from this, we will bring the work of the Social Worker in the face of these demands that are brought within the school environment and that they should be dealt with in such a way as to provide answers to them.

**Keywords:** special education. inclusion. access. social worker

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil se encontra como fundamental dentro do sistema educacional de forma que a partir da mesma foram criadas possibilidades para o desenvolvimento das pessoas com deficiência que eram estigmatizadas dentro da sociedade de forma que não havia atendimento adequado para as especificidades dos mesmos dentro do ambiente educacional. A partir do século XIX foram criadas organizações que faziam este atendimento, trazendo assim o direito de pessoas com deficiência intelectual, física e visual terem acesso aos serviços, os mesmos eram oferecidos de forma isolada e estavam interligados com o interesse de alguns educadores em volta do atendimento educacional das pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência.

Esta aproximação desta temática no Brasil foi a partir das experiências vivenciadas dentro da Europa e Estados Unidos que trouxe assim a inspiração para a criação de possibilidades de ensino e aprendizagem para aquele público alvo que anteriormente não estava em pauta. Além disso este processo foi marcado por produções científicas e técnicas que foram construídas a partir do século XX que traziam esta temática de forma a dar visibilidade a mesma. Posteriormente na primeira metade do século XX houve a criação de algumas instituições escolares regulares que eram mantidas pelo poder público e tinham como norte atender a população que possuía deficiência intelectual.

Após um período foram criadas outras instituições de ensino que prestavam atendimentos a população com qualquer tipo de deficiência, neste mesmo período houve a criação de mais três instituições que eram especializadas para pessoas com deficiências intelectuais e oito que trabalhavam com as demais deficiências, sendo assim houve a construção de cinquenta e quatro instituições de ensino regular e onze especializadas, dentro das mesmas houveram algumas que foram notoriamente fundamentais para aquele período histórico trazendo assim a evolução da Educação Especial no Brasil.

1 Universidade Estadual Paulista- UNESP/Franca-SP. Graduanda em Serviço Social. Email: [gabriela.garcia-roza@unesp.br](mailto:gabriela.garcia-roza@unesp.br)

2 Universidade Estadual Paulista- UNESP/Franca-SP. Graduanda em Serviço Social. Email: [ticiane.soares@unesp.br](mailto:ticiane.soares@unesp.br)

Neste sentido é fundamental compreender que o ensino de qualidade e gratuito é um direito e deve ser garantido a todos de forma que haja a universalização deste ambiente escolar, assim sendo é necessário que haja programas e projetos que fomentem a integração social e educacional destes indivíduos de maneira que se tenha mais dignidade para esta população que vivencia variadas estigmatização dentro da sociedade. Portanto é essencial uma construção inclusiva dentro dos ambientes sócio-ocupacionais de forma que os mesmos sintam pertencentes da sociedade, de modo que estes estudantes futuramente possuam melhores oportunidades de integração dentro dos espaços de trabalho, dentre outros que o mesmo poderá fazer parte. Trazendo estas questões vemos a importância da integração destas pessoas no sistema educacional, pois a partir disso estes indivíduos poderão acessar seus direitos e construir possibilidades conjuntamente dentro dos espaços que o mesmo ocupar.

A partir da década de 1990, a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido desenvolvida diariamente nas escolas regulares de todo o país. Contudo, ainda há críticas acerca da concepção da educação inclusiva e de como ela foi sendo introduzida no Brasil. Importante pontuar que a abrangência do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública de ensino e salas de aula regular materializou-se, principalmente, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foi um passo importante nas lutas para pessoas com deficiência, sobretudo, ao direito à educação.

Diante disso, importante ressaltarmos que a inclusão ela rompe com os modelos imposto pelo conservadorismo e a concepção de ensino bancário muito presente nas instituições de ensino, pois considerando que a escola enquanto um espaço inserido em uma estrutura capitalista ela é permeada por imposições que objetivam atender os interesses das classes dominantes, mesmo que ainda há a presença de disputas por interesses emancipatórios, necessário considerarmos isto. Fazendo com que ela acabe questionando todos os fundamentos dessa estrutura opressora de ensino, que segrega estudantes com base em perfis entre alunos “normais” e “especiais”, em consequência há uma exclusão, sendo assim, cria-se uma construção de identidades que não permite diferenças. Adentrando a isso vemos que os próprios espaços pedagógicos em sua constituição são organizados justamente para perpetuar esta separação

Desse modo, é necessário considerar que a inclusão quando ouvimos, logo pensamos na inserção de alguém a algum lugar, mas, quando falamos de pessoas com deficiência o local de inserção é a sociedade. No contexto atual, toda criança e adolescente com deficiência deve ter acesso a um ensino de qualidade e o respeito de suas subjetividades. Partindo disso, quando discutimos a pessoa com deficiência, sobretudo, crianças e adolescentes é importantíssimo que tenhamos um entendimento para além das legislações tradicionais, pois as mesmas só se baseiam no quadro clínico das deficiências, portanto, também são características desses estudantes podendo ser limitante ou não, apesar disso, é preciso antes de tudo enxergar esses sujeitos enquanto pessoas, sendo assim, há de se ter o respeito a suas diferentes formas de funcionamento no ensino aprendizagem e enquanto pessoas constituídos por potencialidades.

E a escola é fundamental nesse processo e é necessário que a mesma busque formas de criar metodologias inclusivas e de qualidade para que assim todos os estudantes consigam se sentir pertencentes naquele espaço. Portanto, vemos o quanto é importante a inserção do Assistente Social na Política de Educação, visando assim, a garantia de direitos para estes alunos que precisam ser enxergados e ter seus direitos viabilizados em sua totalidade, tendo um redirecionamento sob uma perspectiva de uma luta libertadora, em especial, ao ensino inclusivo, conforme o Projeto Ético Político Profissional que deve ser cumprido visando a garantia de um ensino de qualidade para todos. Primeiramente, antes de adentrarmos na análise acerca da inclusão das pessoas com deficiência, tendo como foco a criança e adolescente, importante considerarmos a conjuntura sócio-histórica e social pautada em um sistema que desumaniza os seus sujeitos: o capitalismo, pelo qual impacta, sobretudo,

todos os grupos minoritários, inclusive pessoas com deficiência, que sofrem de um sistema que as discrimina, fazendo com que sejam colocados às margens de direitos humanos essenciais.

## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DAS PESSOAS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES**

A Educação Especial no Brasil inicia-se a partir da necessidade da inclusão das pessoas com deficiência dentro do espaço educacional, onde a partir das experiências realizadas na Europa e Estados Unidos foram criadas iniciativas que buscavam atender este público e suas demandas trazendo assim algumas perspectivas em volta do ensino e aprendizagem destes indivíduos. Portanto com estas mobilizações houve a criação de organizações de serviços para atender as pessoas que possuíam deficiências físicas, visuais e intelectuais, com a criação destas organizações estes indivíduos possuem a possibilidade de se integrarem na sociedade.

Por meio disso houve um grande movimento em volta de produções científicas e técnicas que traziam esta temática dentro das universidades e demais espaços que produziam ciência, com isso houve um grande interesse para adentrar neste processo de compreensão da Educação Especial fazendo com que no século XX a mesma tenha uma grande importância. Além disso, após a primeira metade do século XX foram criadas instituições escolares de ensino regular que estavam sob manutenção do poder público, dentro delas havia a prestação de serviços para a população que possuía deficiência intelectual e após este período também foram criadas outras instituições que tratavam das demais deficiências.

Neste período também houve a criação de mais três instituições que tinham foco nas pessoas que possuíam deficiências intelectuais e outras oito que respaldavam as outras deficiências, tendo descrito estas questões vemos que houve a criação de várias instituições, dentre elas cinquenta e quatro eram de ensino regular e outras onze eram instituições especializadas. Ademais vemos que dentre elas houve algumas que se destacaram por sua importância para esta população no contexto que havia naquele momento, dentre elas podemos destacar a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) que na atualidade continua tendo uma grande importância principalmente em volta das deficiências intelectuais.

A partir disso podemos ver que houve grandes avanços dentro da educação especial de modo que durante os anos foram modificadas as instituições e com isso houve um desenvolvimento de perspectivas que buscassem a inclusão destes indivíduos que eram excluídos da sociedade por não estarem no “padrão normativo” que a sociedade impõe. Dentro desta perspectiva temos que ter uma vida digna é essencial para todos os indivíduos e para que isso se torne efetivo é necessário que a sociedade se mobilize para lutar contra as facetas da questão social que está presente no cotidiano dos mesmos. Além disso, é fundamental compreendermos que neste sentido a educação se torna parte fundante do desenvolvimento do ser social e assim a mesma é essencial para sua consciência e seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Adentrando neste aspecto vemos que no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é garantido os direitos para as pessoas que possuem alguma deficiência, assim sendo é determinado que estas crianças e adolescentes recebam atendimento especializado, não podendo haver nenhum tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, desta maneira a legislação traz que se houver qualquer tipo de atentado, ação ou omissão destes direitos o indivíduo será punido conforme a lei determina. Portanto vemos que esta população deve ter consigo a garantia da prestação destes serviços que são garantidas a mesma, assim sendo estes indivíduos precisam ter conhecimento sobre os seus direitos para que possam reivindicá-los.

Partindo disso vemos que tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) quanto a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) fez com que o Brasil se atenta-se para a construção de um sistema educativo inclusivo, onde fosse possível a participação das crianças e adolescente

que possuíam alguma deficiência nos espaços escolares, trazendo consigo as determinações dos documentos citados. Portanto a partir disso a educação foi vista como um direito para todas as pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência, a construção deste processo foi de extrema importância para que houvesse a consolidação de uma educação inclusiva.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trazem consigo a obrigação da instituição da instituição de ensino regular ofertar vagas para as crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência, tratando das especificidades de cada indivíduo para que abarque as demandas apresentadas e com isso haja uma melhor adaptação deste estudante. Além disso, encontra na mesma que se o estudante não conseguir se adaptar ao sistema de ensino regular o mesmo pode optar pela educação especial e durante este período o estudante estará em observação para que quando for possível o mesmo retorne para a instituição de ensino regular.

Dentre estes aspectos citados é encontrado que as pessoas com deficiência sempre foram estigmatizadas dentro da sociedade, sendo consideradas incapazes, “doentes”, entre outros variados tipos de depreciação e a partir disso foram consideradas à margem da sociedade e isso levantou um posicionamento de estar no alvoda caridade ou da Assistência Social, retirando o direito desta população ser considerada como cidadãos e sujeitos de direito dentro da sociedade trazendo para os mesmos a condição de “pessoa ajudada”. Além disso, vemos que esta população vivencia a estigmatização em diferentes espaços, dentre eles se encontra a família que mesmo sendo considerada um espaço de segurança, muitas vezes se encontra sendo o principal opressor desta população que muitas vezes não encontra acolhimento e acaba sendo cada vez mais segregada dentro do espaço familiar por apresentar diferenças que não se adequam a “normatividade”, principalmente quando este indivíduo apresenta múltiplas deficiências.

Tendo descrito estas questões vemos que é necessário a compreensão de que existem outros segmentos que também sofrem violências e discriminações neste processo, sendo eles os indivíduos que possuem altas habilidades que por sua rápida apreensão de conhecimentos não conseguem se adaptar a escolarização de forma bancária que é ofertada dentro das instituições de ensino regulares, com isso muitas vezes há uma apreensão que os mesmos são indisciplinados, deixando assim de receber o necessário atendimento que esteja voltado a atender suas demandas, fazendo com que as mesmas sejam esquecidas e não são levadas em consideração dentro dos espaços escolares. Isso traz graves consequências para estes estudantes que muitas vezes acabam abandonando as escolas por não conseguirem se adaptar neste sistema e também pelas dificuldades enfrentadas no convívio com seus colegas de classe que muitas vezes não compreendem as diferenças deste estudante e com isso o mesmo se sente excluído e não pertencente neste local.

Outro grupo afetado pela discriminação e violências são os estudantes que possuem síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que fazem com que os mesmos apresentem algum tipo de atraso em seu desenvolvimento, principalmente em volta da aprendizagem e nos relacionamentos sociais e com isso os mesmos acabam sendo excluídos dentro do sistema educacional que neste aspecto se encontra de forma a sustentar a ideologia dominante, trazendo assim a manutenção dos preconceitos e discriminações que estão postos dentro de nossa sociedade. Partindo disso encontramos dentro do sistema regular de ensino várias falhas que envolvem a educação inclusiva, pois os estudantes que possuem alguma deficiência ainda não possuem atenção específica, sendo considerados um problema dentro das salas de aula e com isso os mesmos ficam com uma sugestiva impressão que a presença deles não é desejada dentro daquele espaço.

Os estudantes possuem especificidades e as mesmas devem ser respeitadas e compreendidas de forma que seja tratada como uma demanda a ser revista pela instituição de ensino, para tanto isso vai requerer do professor estratégias pedagógicas diferentes que tratam das vivências desses alunos, trazendo assim o acesso a herança cultural e aos conhecimentos socialmente produzidos, dando assim as condições necessárias para estes alunos apreenderem o conteúdo e também se inserirem como

indivíduo dentro da sociedade. Assim sendo vemos que a construção de uma sociedade inclusiva, deve ser uma luta constante para que haja a democracia e a equidade dentro dos mais variados espaços, fazendo com que haja o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático de direito.

A inclusão tem consigo o princípio da garantia do acesso a todo e qualquer espaço dentro da sociedade, sendo assim construída os princípios para uma vida considerada “normativa” para as pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, dentre outros distúrbios ou mesmo transtornos. A partir disso deve haver a construção de uma inclusão que preze pelo acolhimento, aceitação e equiparação de oportunidades para que haja o desenvolvimento e qualidade de vida destas pessoas, trazendo assim formas para que haja a eliminação da exclusão e descrinação que estes indivíduos sofrem dentro da sociedade. Além disso é fundamental a criação de estratégias de integração para esta população garantindo uma educação de qualidade para estes estudantes de forma em que a instituição esteja apropriada para que o mesmo possa participar das atividades e se desenvolver enquanto cidadão.

Primeiramente, antes de adentrarmos na análise acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, tendo como foco a criança e adolescente, importante considerarmos a conjuntura sócio histórica e social pautada em um sistema que desumaniza os seus sujeitos: o capitalismo, pelo qual impacta, sobretudo, todos os grupos minoritários, inclusive pessoas com deficiência, que sofrem de um sistema que as discrimina, fazendo com que acabem sendo colocados às margens de direitos humanos essenciais.

Partindo disso, necessário pontuarmos que em 2006, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela organização das Nações Unidas (ONU), em âmbito internacional, e faz a apresentação de um agrupamento de medidas objetivando o cumprimento pela sociedade e o governo juntamente, tendo mesma responsabilidade, para alcançar equidade social, ao mesmo acesso a oportunidades. Vale pontuar, que essa movimentação foi fruto da grande mobilização internacional de pessoas com deficiência. Em paralelo a isso, no Brasil, esse tratado foi acrescentado a legislação com um marco constitucional, conforme o Decreto 6.949/2009 e, seus direcionamentos, estipularam a alteração conceitual da deficiência e da própria nomenclatura para pessoa com deficiência.

Adentrando nisso, entende-se que o conceito de pessoa com deficiência existente na convenção vai para além das leis tradicionais que geralmente fundamentam-se naquele quadro clínico da deficiência, desse modo, os limites físicos, mentais ou sensoriais são características das pessoas, podendo ou não causar limitações em relação a prática dos direitos, dependendo assim, das barreiras sociais encontradas (Fonseca, 2007).

Considerando isso, essa mesma pessoa irá se deparar com condições para o fazer das atividades e o envolvimento na comunidade na medida do encontro com apoios sociais vigentes. Ou seja, a deficiência é uma questão de cunho coletivo, portanto, é de responsabilidade de todos os países fornecerem questões que de fato efetivem a garantia dos direitos humanos. Isso significa dizer, na materialização de novas estruturas, políticas públicas entre outros, ademais, todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos. (Lopes, 2014)

O contexto sócio-histórico-cultural com base na superfície organizacional, partindo disso, é que os indivíduos constituídos, nas atividades e todos os relacionamentos serão construídos, dado que o sistema social, independentemente de como é, não irá existir sem as relações humanas.

Segundo Lima e Gomes (2017), no contexto atual é dever da escola não garantir apenas uma educação de qualidade, mas que ela seja um local apto a acolher as demandas e especificidades de cada estudante, havendo deficiência ou não. Dessa maneira, é fundamental que ela tenha como norte a inclusão social enquanto princípio básico em seus direcionamentos, considerando que a educação é um espaço de construção acessível para todo mundo. Além disso, as autoras ressaltam que a educação inclusiva assegura aos estudantes com deficiência uma concretização de si mesmos, enquanto indivíduos de direitos e deveres.

Na Constituição Federal de 1988 o princípio da dignidade humana é um dos parâmetros da República Federativa do Brasil enunciado no artigo 1º, inciso III, dispondo como objetivo a garantia de uma vida digna. Com base nisso, vemos que a educação inclusiva vem sendo olhada enquanto uma questão importante e de relevante debate, dado que todas as pessoas precisam de uma vida digna e, isso inclui, o direito à educação, abrangendo estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno. Essa visão posta colabora para o enfrentamento do preconceito ainda presente na sociedade, visando o reconhecimento das diferenças e das potencialidades de cada ser.

Vale colocar que, apesar dos avanços significativos realizados no âmbito das leis e o surgimento de locais como mercado de trabalho, escola, há a presença predominante de obstáculos para pessoas com deficiência, como por exemplo, ainda há uma intolerância sobre o que é ser alguém com deficiência, assim como, seus limites e capacidades, a falta de um local com acessibilidade, falta de informações sobre financiamento de reabilitação e de técnicas em relação ao trabalho. Outra questão desafiante que se coloca como um dos desafios para efetivação da política educacional é o desmonte do direito à educação proporcionado pela ofensiva neoliberal.

Diante disso, voltando-se para o âmbito escolar é necessário que ao olharmos para estes alunos, precisamos antes de tudo, temos que reconhecer que são pessoas e possuidoras de potencialidades, respeitando o modo de funcionamento de cada um. Ademais, analisando para além de um sistema acessível em termos de condições materiais para estes alunos, há outras questões necessárias para discussão que são sobre os currículos, objetos sonoros, cadernos adaptados. Acerca dos currículos, deve-se ser compromisso da escola alterá-los considerando o crescimento da pessoa com deficiência, assim como nos procedimentos executados pelos docentes visando elaborá-los. Nesse sentido, é fundamental a reflexão acerca dos instrumentos para que a permanência e o processo de ensino aprendizagem de fato ocorram, para além da preservação do acesso.

No que tange a inclusão nos espaços escolares durante o ensino básico ao universitário há de se concordar com a afirmação de Mittler (2003, p. 34):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Com base nisso, as crianças e adolescentes com deficiência detêm o direito a uma educação inclusiva, que ao mesmo tempo cumpra o respeito a sua dignidade humana, garantida em Constituição. Então a escola precisa ser modificada para de fato ser inclusiva. Além do mais, o âmbito familiar também precisa se envolver na formação educativa e pela luta da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na sociedade.

De acordo com o artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei 13.146/2015). Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade a pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Lei 13.146/2015). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) discute acerca da mesma, além do mais, o Estado também precisa se responsabilizar em garantir que essas leis sejam de fato efetivada em sua prática

Outro ponto a se considerar sobre inclusão é que ela faz uma ruptura sobre os padrões que mantêm o conservadorismo dentro das escolas, contrariando os conjuntos educacionais em suas bases de seu direcionamento. Dessa forma, ela contesta essas marcações presentes do modelo bancário, bem como, do perfil determinado de discentes e a seleção injusta para entrar na escola, fazendo com que, ocorra uma construção de identidades específicas e diferenças de pessoas tidas como “normais” e “especiais”,

não só aos alunos, mas também nas escolas. Assim, há um sistema capacitista que faz com que ocorra uma exclusão dos alunos considerados “especiais” e do outro lado alunos tidos como “normais” por parte da instituição e dos próprios funcionários. Introduzindo nos sistemas educacionais notamos que são instituídos apoiado na oposição entre estudantes “normais e estudantes “especiais”, desse modo, apresentam-se atônitos com a proposição inclusiva de educação, porque foram eles que construíram recintos educacionais dessemelhantes para os estudantes, e os próprios espaços estão ordenados do ponto de vista pedagógico para manutenção dessa tal separação, fazendo assim, a incumbência dos docentes, currículo, dentre outros.

A autora Piovesan discorre que os motivos que levam à necessidade de um reordenamento e ação pública visando a promoção ao acesso a direitos humanos essenciais: “Enquanto a equidade supõe a diferença e diversidade. O que se nota é que o impedimento da exclusão, por si mesma, não tem como efeito involuntariamente a inclusão”. Tendo em vista isso, vemos que para garantir efetivamente a equidade não é suficiente apenas coibir a discriminação, por meio de legislatura repressora, dessa maneira, é essencial que haja estratégias que viabilizem o incentivo à inclusão dessas pessoas historicamente e socialmente vulneráveis dos diversos espaços sociais.

Avista disso, a escola sob a perspectiva inclusiva tem que se pautar em uma base de questionamentos e levantamento de discussões contínuos com o objetivo de reconstruir suas ações que, até o momento, vem mantendo a exclusão por estabelecerem o emprego de metodologias de ensino e aprendizagem inquestionáveis exigido e sustentado sobre a exclusão das pessoas com deficiência. A escola regular só se torna inclusiva quando reconhece todas as diferenças dos estudantes perante o processo educacional e na busca incessante da participação e o avanço de todos os sujeitos envolvidos neste processo, fazendo a aplicação de novas práxis pedagógicas abrangidos sobretudo, todas as crianças e adolescente com deficiência.

Entretanto, é uma legitimação que requer um processo para a sua concretização, porque a mesma depende de inúmeras mudanças para além da escola. Nesse sentido, para a sua objetivação é indiscutível a necessidade de renovação e elaboração de novas concepções, bem como a recombinação e o uso de possibilidades e ações pedagógicas e educacionais apropriadas com a inclusão. Em face desse contexto e considerando o papel essencial da educação na formação social, se nota a urgência de lutas por uma educação enquanto direito social concreto. Sendo assim, vale ressaltar que o Serviço Social está conectado com a política educacional desde a sua gênese, respondendo aos requisitos das classes dominantes em relação à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora para reprodução do capital na prática do Serviço Social. O fazer profissional na educação, assim como nos demais outros espaços, é definido pelos desafios deste espaço, sobretudo pela necessidade da sua inserção na atual conjuntura educacional. Ademais, a conjuntura social, em específico a educação, exige do profissional uma reformulação de ações visando uma análise crítica e de totalidade para a realidade posta e as demandas de cada pessoa.

Observa-se então, que a escola não é um local neutro, pois é um lugar que há a presença de relações sociais envolvendo todo um sistema. Além disso, o profissional atuante deverá fazer uma análise profunda sobre a realidade de cada estudante com deficiência, levando em consideração a ocorrência de outros atravessamentos sociais, por exemplo, envolvendo questão econômica, gênero, raça, entre outros. Contudo, ao mesmo tempo que a educação se traduz a atender aos interesses do capitalismo, nesses espaços ocorre disputas também visando interesses na defesa de uma educação de qualidade e por uma formação crítica e totalizante do ser social.

Diante disso, o trabalho do/a Assistente Social na política de educação é essencial, pois é apto a agir nos diversos âmbitos da sua prática profissional, com o objetivo da garantia de direitos sociais, em específico o direito a um ensino de qualidade e inclusivo. Dessa maneira, o fazer profissional deve-se pautar numa perspectiva de uma lutar por uma educação emancipatória de acordo com o Projeto Ético Político, para que assim as pessoas consigam desenvolver seus potenciais (CFESS/CRESS,2013).

É sob a visão da dimensão socioeducativa dos trabalhos do/a Assistente Social que irá alcançar a ênfase nesse espaço tão importante para uma vez que, suas práticas deverão estar direcionadas na luta por uma educação de qualidade e crítica, que levante ações emancipatórias e que incluam a todas as pessoas em sua totalidade no processo de ensino-aprendizagem e na luta contra o desmonte da política educacional causada por influência do neoliberalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos presentes apontamentos vemos que a Educação Especial é fundamental para a criação de perspectivas para atender a população que possui algum tipo de deficiência sendo ela visual, intelectual ou física, desta maneira é posto que o interesse de alguns educadores em volta desta temática foi de extrema importância para a mesma ganhar visibilidade e com isso foram criadas iniciativas isoladas para atender no ambiente educacional esta população que não possuía antes um respaldo dentro das instituições de ensino regulares. Além disso, é possível constatar que as experiências que foram construídas dentro da Europa e Estados Unidos nortearam o posicionamento do Brasil em volta da criação de perspectivas de ensino e aprendizagem para esta população.

Por fim, entendemos que a movimentação em volta da criação de produções científicas e técnicas foram de extrema importância para que houvesse assim uma busca maior em volta da presente temática, em consonância temos que a criação das instituições voltadas para esta população trouxe um melhor atendimento educacional para os mesmos, assim sendo foi neste momento que o Brasil iniciou de forma gradual a inclusão destes indivíduos dentro do sistema educacional. Portanto, dentro destes aspectos vemos que a população que possui algum tipo de deficiência é segregada constantemente dentro da sociedade e ter um política de inclusão efetiva deve ser prioridade dentro do ambiente escolar para que assim haja uma paridade entre os estudantes, onde todos possam se desenvolver e apreender o conhecimento de forma totalizante e com qualidade.

Tendo descrito estas questões vemos que a educação é um direito de todos e assim sendo é necessário que haja programas e projetos que incentivem a integração social e educacional destes indivíduos, de modo que os mesmos possam viver de modo mais digno, buscando assim romper com as violações de direitos que os mesmos sofrem constantemente dentro da nossa sociedade e assim possa haver maiores oportunidades para os mesmos. Partindo disso é necessário que os mesmos tenham acesso a um atendimento especializado que busque atender a suas especificidades e não tenha nenhum tipo de negligência dentro dos diversos espaços que o mesmo ocupe.

Adentrando nestes aspectos temos que é fundamental que a instituição de ensino regular ofereça vagas para estas crianças e adolescentes que possuam algum tipo de deficiência, de modo que haja as especificações necessárias para que os mesmos possam participar das aulas. Além disso é necessário que haja um suporte para este estudante se o mesmo não se adaptar ao ensino regular e precisar se adentrar na educação especial, de modo em que o mesmo poderá depois de um período de observação voltar para o ensino regular, onde a partir disso poderá ser incluso e obter experiências diferentes e com isso poderá ter um desenvolvimento qualitativo no meio social e educacional.

Considerando o exposto vemos a necessidade de urgência na estrutura das escolas que estejam de acordo com o atual contexto para que assim tenham um olhar e uma prática com um direcionamento voltado para a inclusão e não o afastamento de pessoas com deficiência, respeitando as legislações vigentes que garantem o acesso a uma educação de qualidade, crítica e inclusiva para todos, fazendo com que seja rompido essa separação entre alunos. Desse modo, é necessário que a escola busque formas de remodelar metodologias pedagógicas com perspectiva inclusiva dentro do seu currículo fazendo com que todos os alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno tenham suas existências reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Diante disso, vemos que é necessário uma política

educacional que seja de fato efetivada considerando estes estudantes, com a finalidade da equidade entre estudantes. Pois, como já mencionado as escolas regulares só se tornarão inclusivas quando reconhecerem as diferenças dos estudantes mediante o processo ensino-aprendizagem bem como na busca da participação de todos os sujeitos neste processo, no sentido de elaborar novas aplicações de cunho pedagógico na perspectiva inclusiva abrangendo a todos os alunos, sobretudo, os que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno.

Para isso, o Estado deve-se responsabilizar em garantir o cumprimento das leis de inclusão e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da condução do funcionamento dessas políticas educacionais. Vale ressaltar que o processo da inclusão deve ser feito de modo coletivo, com o apoio familiar, Estado, sociedade e escola, pois quando se fala da inserção das pessoas com deficiências, estamos falando da inclusão dentro das relações sociais, ou seja, da sociedade. Além disso, constatamos que apesar do avanço das leis e das lutas de movimentos em prol da pessoa com deficiência, notamos que ainda há a presença dominante de obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência no atual contexto, por exemplo, da falta de um local com acessibilidade, a incompreensão do que é ser alguém com deficiência, falta de informações, dentre outros fatores.

Adentrando acerca das causas que levam a necessidade de uma reorganização e ações intencionando avanços ao acesso a direitos humanos fundamentais, notou-se que somente o impedimento da exclusão através das leis, não é suficiente para a inclusão, uma vez que é importantíssimo a construção de estratégias que viabilizem o fomento a inclusão nos diversos espaços sociais

Portanto, considerando o atual contexto é essencial que o Serviço Social esteja na luta da educação enquanto um direito social. Nesse sentido cabe ao mesmo em seu fazer profissional conseguir reformular estratégias nesse espaço sócio-ocupacional, fazendo uma análise crítica e totalizante da realidade desses alunos e de suas demandas conforme a realidade concreta, visando a garantia de direitos a um ensino de qualidade e inclusivo. Desse modo, os profissionais devem ter como direcionamento o Projeto Ético Político Profissional para assim conseguir levar adiante a perspectiva da luta por uma educação emancipatória objetivando romper com aquele modelo mercadológico de educação que é excludente no processo de ensino aprendizagem e com o objetivo de desenvolver as potencialidades já existentes de cada pessoa, dessa forma, a dimensão socioeducativa do serviço social é fundamental nesse processo educacional.

## REFERÊNCIAS:

- Apae Brasil.** Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 14/08/2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência:** uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 475-497, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** - MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18/08/2023.
- BRASIL. L8069. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 14/08/2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6949**, 2009. Planalto.gov.br. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19/08/2023.
- BRASIL. L9394. **DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14/08/2023.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 18/08/2023.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Brasília-Janeiro de 2008. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19/08/2023.

CFESS, **Subsídios Para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Vol. 3. Brasília: CFESS, 2013. Defesa da educação.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14/08/2023.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14/08/2023.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e o seu conceito revolucionário da pessoa com deficiência**, 2007. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/109>. Acesso em: 18/08/2023.

LIMA, Miriam Torres; GOMES, Anny Kaliny Soares. **A educação inclusiva como objeto de intervenção do assistente social**. *Includere*. v.3, n.1, p. 179-190, 2017, Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7407>. Acesso em: 18/08/2023.

LOPES, Laís de Figueirêdo. Artigo 1 - Propósito. *In*: DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa (Orgs.). **Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. *Saúde e sociedade*, v. 20, p. 377-389, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.34.

NASCIMENTO, Geysiane Barros do. **A importância da dimensão socioeducativa do fazer profissional do/da assistente social na educação: uma análise a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Canguaretama**. 2015. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal**. *Educar em Revista*, p. 27-41, 2017.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970**. *Revista Virtual Textos & Contextos*. Porto Alegre, v.5, n.1, 2006. Disponível em: Acesso em: 18/08/2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 415p.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) DE TERESINA – PI

Gersianne Martins Viana dos Santos<sup>1</sup>  
Jairo de Carvalho Guimarães<sup>2</sup>

**RESUMO.** O presente trabalho tem a finalidade de promover uma reflexão sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, com o objetivo de descrever quais as contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na Educação Inclusiva e seus desafios no contexto educacional nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina. Por tanto, levantamos a seguinte problemática: Quais as contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na Educação inclusiva e seus desafios no contexto educacional, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina? Essa temática justifica-se mediante aos desafios presentes no cotidiano da escola no contexto da Educação Especial, tendo em vista o aumento de crianças com deficiência matriculados na rede regular de ensino. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, e apoia-se em fontes documentais e bibliográficas. Por fim a conclusão onde procura-se responder o problema geral da pesquisa.

**Palavras-Chave:** Educação. Políticas de Inclusão. Teresina.

**ABSTRACT.** The present work has the purpose of promoting a reflection on inclusive education in early childhood education, with the objective of describing the contributions of public policies to Special Education in inclusive education and its challenges in the educational context in the Municipal Centers of Early Childhood Education in Teresina. Therefore, we raise the following problem: What are the contributions of Public Policies for Special Education in Inclusive Education and its challenges in the educational context, in the Municipal Centers of Early Childhood Education in Teresina? This theme is justified by the challenges present in the daily life of the school in the context of Special Education, in view of the increase in children with disabilities enrolled in the regular education network. The research has a qualitative approach, of an exploratory-descriptive nature, and is based on documental and bibliographical sources. Finally, the conclusion where we try to answer the general problem of the research.

**Keywords:** Education. Inclusion Policies. Teresina.

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação Inclusiva no Brasil vêm ganhando espaço, através de uma série de leis e regulamentações que garantem o direito das pessoas com deficiências nos mais diversos espaços da sociedade. A política voltada para a Educação Inclusiva vem passando por diversas transformações e debates e, neste aspecto, o presente estudo tem como pano de fundo avançar nestas discussões a fim de melhor compreender a dinâmica que dá entorno às ações de Políticas Públicas direcionadas para este segmento da sociedade.

No campo escolar não é diferente, visto que cada vez a procura por vagas e matrículas vem crescendo. Observa-se que a educação destinada para pessoas com deficiências vem se caracterizando a partir de uma perspectiva inclusiva. Essa configuração se deu mediante as Políticas Públicas que colocou essas pessoas no cenário de igualdade e oportunidades, fixando o elemento isonômico na dinâmica educacional brasileira. Nesse contexto, os sistemas de ensino demandaram um realinhamento nas suas propostas pedagógicas com vistas à escolarização de todos, desde o acesso e permanência desse aluno na escola. Mas toda essa implantação e reorganização na estrutura educacional se constitui em desafios e demandas que têm se revelado no cotidiano escolar, neste contexto levantamos o seguinte problema para essa investigação: Quais as contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na Educação inclusiva e seus desafios no contexto educacional, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina?

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI; Mestranda em Políticas Pública – UFPI; gersiany@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI; Doutor em Educação – UFRJ; jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Mediante ao exposto, delimitamos o objetivo desse estudo: Descrever quais as contribuições das Políticas Públicas para a Educação Especial na Educação inclusiva e seus desafios no contexto educacional, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina – CMEIS.

A opção por essa temática se justifica em virtude das minhas experiências há dez anos como pedagoga da rede municipal de Teresina (PI), em que tenho vivenciado os desafios presentes no cotidiano da escola no contexto da Educação Especial, tendo em vista o aumento de crianças com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Partimos da premissa de que a garantia a educação, como direito de todos, demanda pensarmos desde o acesso às instituições de educação formal às condições na prática, de permanência que envolve a socialização, a interação nas atividades propostas, bem como a criação de espaços de aprendizagens, considerando as especificidades e as individualidades de cada aluno.

Esse cenário eleva a importância desse estudo sobre as políticas da Educação Especial, como um dos requisitos para a promoção de uma Educação Inclusiva pois possibilita entender as políticas que asseguram o direito ao acesso de todos na escola como garantia de igualdades de aprendizagem.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, e apoia-se em fontes documentais e bibliográficas, que de acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória tem como característica ampliar o conhecimento sobre um determinado fenômeno estudado, que visa a busca da realidade, por tanto, a pesquisa descritiva e explicativa é a forma de compreender o assunto de maneira clara e objetiva.

Considerando o referencial teórico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, baseada principalmente em fontes bibliográficas e documental, pois foi embasada em documentos, leis e resoluções. “O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número”. (Gil, 2008, p. 51)

O estudo apresenta uma revisão de literatura abordando teóricos como: Brandão, (2006); Rodrigues (2006), Mendes (2010); Azevedo, (1997) e pesquisas documentais baseados da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nas Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entre outras.

A pesquisa foi realizada com auxílio de materiais disponibilizados na internet, artigos científicos, documentos, como também a contribuição de obras de alguns autores que abordam o assunto em questão.

O presente estudo está organizado, em tópicos, sendo eles: 1. Educação Especial e seus desafios, apontando um breve histórico sobre a educação Especial e a concretização das Políticas que garantem esse direito; 2. Políticas Públicas de Inclusão na Educação Especial, apresentando resoluções e bases legais e Educação Infantil e 3. Educação Especial, fazendo um paralelo e apontando como é feita a importância dessa junção. Por fim, a conclusão seguida das referências bibliográficas. O referido estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, onde o foco é a educação inclusiva na educação infantil.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS

A história da Educação Especial no Brasil tem um contexto de abandono, A primeira instituição criada para esse fim foi o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Fundada em 1857 por dom Pedro II, no Rio de Janeiro.

Logo, após a Proclamação da República, houve um interesse por parte dos governantes pelo tratamento com pessoas com deficiências, não com uma preocupação de inserção, mas sim por acreditar que as deficiências aumentavam a criminalidade na escola. Entretanto, na década de 30 foram construídas várias instituições para tratamento de deficiências mentais, enquanto, outras continuavam sem atenção necessárias.

Com o tempo, emerge a ideia de que as pessoas com deficiências deveriam estar inseridas em instituições escolares, porém separadas dos alunos regulares. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação traz a garantia do direito de que as pessoas com condições especiais deviam frequentar a escola regular (Brasil, 1996).

Durante a Ditadura Militar, não houve políticas para a educação especial. A Constituição de 1988 definiu a obrigatoriedade do ensino para pessoas deficientes em redes públicas (Brasil, 1988). Em 1994, a Declaração de Salamanca foi instalada, trazendo os princípios políticos e pedagógicos em Educação Especial, equalizando as oportunidades para pessoas com deficiências. A declaração reforça o direito de todos a uma Educação de qualidade considerando as características e os interesses individuais de cada pessoa. (UNESCO, 1994)

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA, 1990) no art. 54 e 66 assegura o direito à educação, para pessoas com Necessidades Educacionais especiais, não só a educação, mais também no que se refere ao trabalho.

Os desafios e os impasses para a Educação Especial estão inseridos em um contexto social de lutas em todas as esferas da sociedade. Aos poucos, as conquistas por igualdade e pela garantia de direitos são alcançadas, através de Políticas Públicas voltada para a inclusão. Conforme ensina Brandão (2006):

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer (Brandão, 2006, p. 47).

A escola é o espaço social que mais se compreende a Educação Inclusiva, com suas ações sistemáticas e organizadas, respeitando as diferenças e proporcionando a igualdade. Sendo o maior desafio concretizar essa prática por inúmeros impasses sociais, sendo eles: falta de recurso, despreparo dos profissionais, ambiente inadequado entre outros. Percebemos que a inclusão de fato, ainda está acompanhada de desigualdades e de ineficiências. Convém pontuar a visão de Rodrigues (2006) para quem:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

Para a Inclusão acontecer, a escola deve passar por adequações na sua organização pedagógica e reformulação do Projeto Político Pedagógico, possibilitando condições de acesso e permanência, participação, qualidade e transformação educacional.

No entanto, as Políticas Públicas voltadas para a inclusão direcionam ações e programas que são desenvolvidos pelos órgãos competentes para garantir a prática dos direitos previstos na Constituição Federal. Políticas que serão apontadas no tópico a seguir.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

As Políticas de Inclusão vêm provocando debates, atualmente, em todo o âmbito das Políticas Públicas, principalmente no aspecto social. É nas políticas que estão entrelaçadas questões sociais como habitação, renda, escolaridade, emprego, entre outros componentes que se assentam na história de enfrentamento do capital e do trabalho. As lutas dos trabalhadores sempre foram pautadas nas questões de desigualdade e estes movimentos sociais constituem um conjunto de demandas que vêm se organizando em lutas que buscam promover a inclusão social, levando em conta questões de etnias, gêneros, deficiência, geração, orientação sexual, entre outros.

O conceito de Políticas Públicas, está ligado no papel do Estado e a importância das ações para os cidadãos garantindo não só a igualdade, mas também a equidade, no qual todos possam ter a garantia de seus direitos. Conceitua como Políticas Públicas aquelas em que se observa a intervenção do Estado (Azevedo, 1997), ainda que possam ser propostas pela sociedade civil, e que estão articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais.

Neste estudo, o foco está direcionado para as políticas educacionais de inclusão para a Educação Especial, observando suas contribuições e desafios no âmbito escolar, caracterizando como um conjunto de diretrizes, programas, resoluções que são efetivadas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas políticas buscam assegurar que os alunos com deficiências sejam inseridos em escolas regulares, com oportunidades adequadas às suas necessidades individuais.

A Constituição Federal, em seu Art. 208, assegura como premissa a plena integração de todos na sociedade e o direito à educação, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar a garantia desse direito, estabelecendo que o Estado deve garantir atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil 1988).

Essa perspectiva constitucional se tornou um grande marco para a Educação Inclusiva no Brasil, o que impulsionou a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual destinou todo o Capítulo V dessa Lei, voltado apenas para a Educação Especial, que deve oportunizar a inclusão de todos. No contexto internacional, um dos documentos mais importantes foi a Declaração de Salamanca, Resolução da ONU lançada em 1994 (UNESCO, 2014), com foco na promoção da Educação inclusiva.

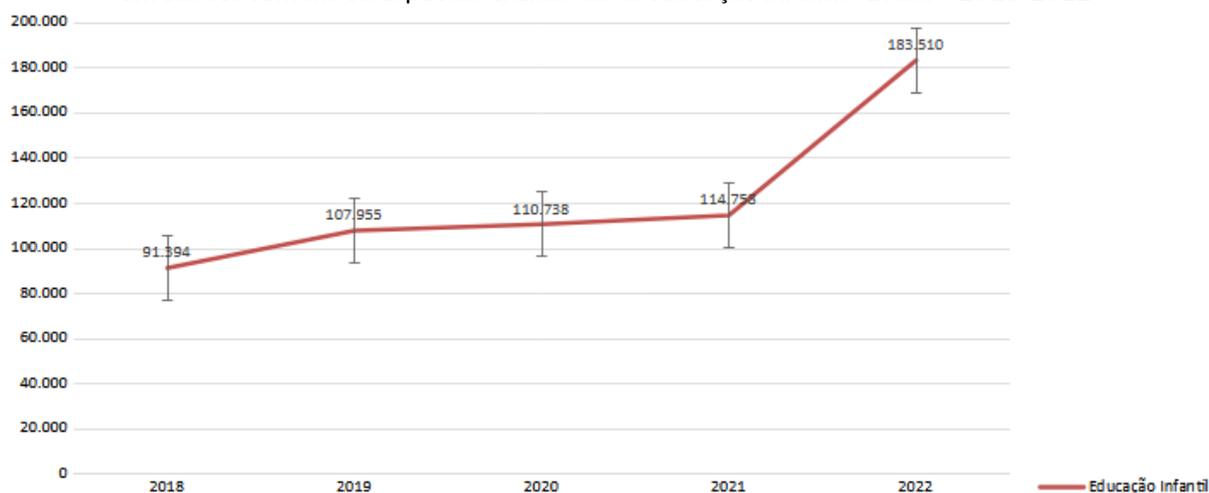
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor, tem o capítulo V que é específico para a Educação Especial, no art. 58, afirma que: haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O documento legal também acrescenta que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos (Brasil 1996).

Foi elaborado, em 07 de janeiro de 2008, um documento denominado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas diretrizes passam a orientar os sistemas de ensino no Brasil. O documento garante que a educação das Pessoas com deficiência passará a acontecer nos espaços regulares de ensino por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE), submetendo o profissional envolvido a conhecimentos da área através de formação inicial e continuada. Nestes termos:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008).

Dados retirados do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), aponta que no Brasil houve um aumento gradual de matrículas de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades nos anos de 2018 a 2022 na educação Infantil na rede regular de ensino, como mostra o Gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1-** Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas na educação infantil- Brasil - 2018-2022

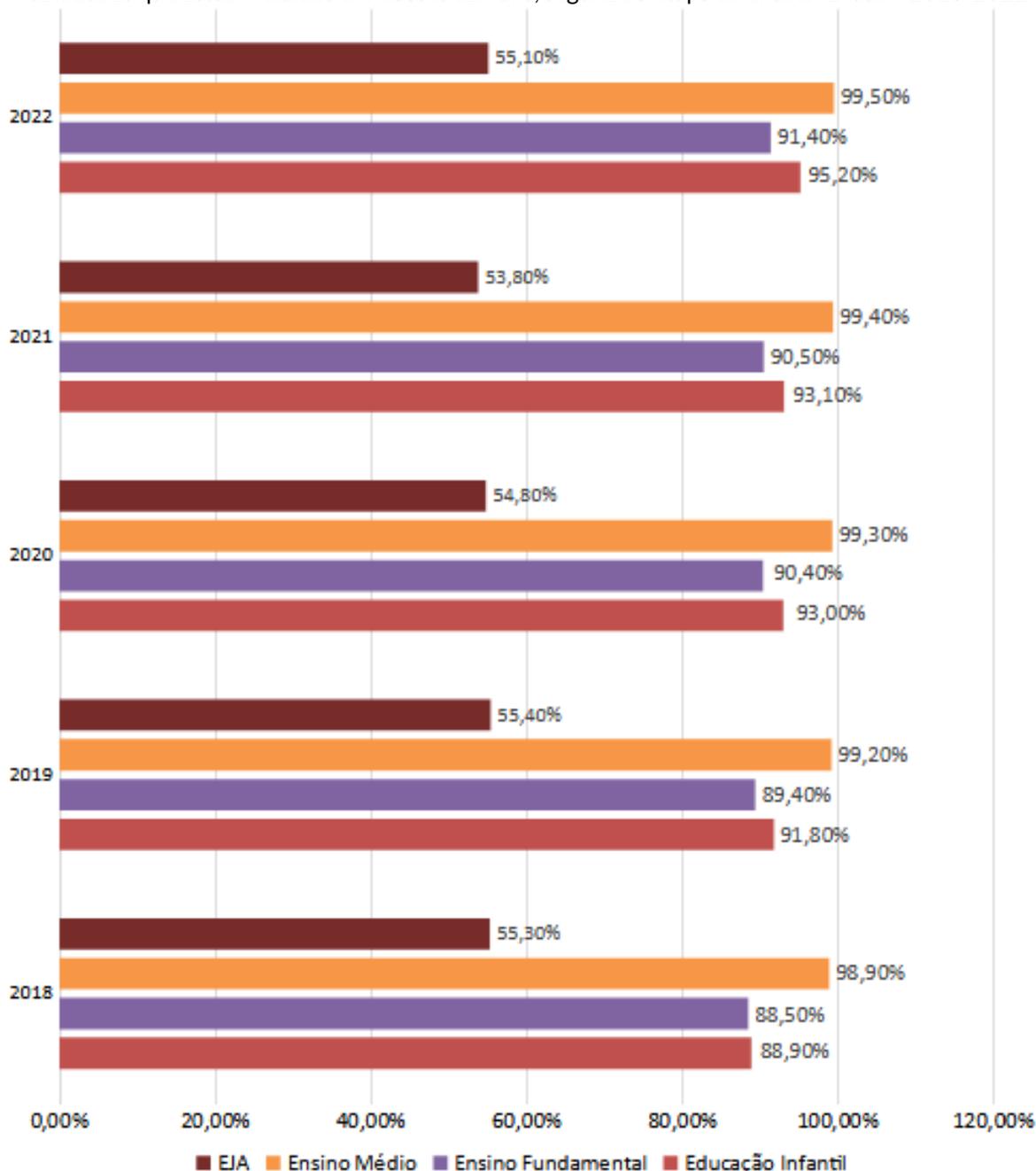


Fonte: INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%, como apresenta no Gráfico 1. (INEP, 2022).

Esse percentual tem aumentado progressivamente para a maioria das etapas de ensino com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas apresentam mais de 90% de alunos incluído em classes comuns em 2022, como mostra o Gráfico 2:

**Gráfico 2:** Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino- Brasil - 2018-2022



Fonte: INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

O Gráfico 2, mostra o aumento do número de matrículas em todas as etapas, mas observando os dados que corresponde a Educação Infantil, percebe-se que esse aumento ocorreu de forma significativa, sendo que em 2018 correspondia a 88,9 e já em 2022 corresponde 95,25, obtendo um aumento de 6,35%.

Esse crescimento é um reflexo da realidade das escolas dos municípios, em especial Teresina, pois é a cidade que estamos trazendo nesse estudo. Diante dessa realidade, foi assinada a Lei 5.765 de 20 de

junho de 2022, que institui a Política Municipal de acompanhamento integral de alunos com Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), altas habilidades ou outros transtornos de aprendizagem, tendo no ser art. 2º como diretrizes:

- I – Concretizar direitos sociais a educação, previsto do artigo 205 da Constituição Federal de 1988;
- II – Promover e incentivar o pleno desenvolvimento dos alunos com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades ou outros Transtornos de Aprendizagens;
- III – Valorizar a diversidade no processo de aprendizagem, favorecendo a igualdade de oportunidades;
- IV – Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e a manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, que facilite o processo de aprendizagem;
- V – Proporcionar o acesso a informação e a conscientização de toda a sociedade sobre a Dislexia, TDAH e outros transtorno de aprendizagens;
- VI – Promover o desenvolvimento da autonomia, da independência e da acessibilidade, favorecendo o processo de inclusão escolar dos estudantes e reduzir a evasão (Teresina, 2022).

Embora as diretrizes garantam um ensino inclusivo, observa-se que há muito a se fazer. Não podemos negar que as mudanças ocorreram, mas ainda há muitos desafios nos ambientes educacionais, desde a falta de estrutura, falta de planejamentos metodológicos, ineficiência na preparação dos professores, entre outros. Então de fato a Inclusão Educacional está acontecendo? Tendo em vista que ainda há muito a se fazer, pois alunos com deficiências a cada dia chegam nas escolas e assim como os demais precisam participar ativamente de todo o processo de aprendizagem respeitando suas especificidades.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ideia inicial de infância e educação infantil, parte da concepção de criança enquanto ser que precisa de cuidados. A necessidade das mães de trabalhar fora, fez com quem os filhos precisassem de um local adequado para ficar, destacando assim a Educação com caráter assistencialista.

A Educação Infantil, como um direito de todas as crianças só foi reconhecida em 1988, com a Constituição Federal e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Logo após em 2013 as novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796/2013, o novo documento ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade. Neste dispositivo legal, foi estabelecido que as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, frequentariam a aula regular com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuído em 200 dias letivos. (Brasil, 1996).

Durante e após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito se discutiu sobre a qualidade da Educação Infantil, resultando em várias estudos e publicações de especialistas, entre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998. Nesse sentido, Neto aponta que os RCNEIS:

Trata-se de um documento em três volumes, disponibilizado no site do Ministério da Educação e Cultura e elaborado com o intuito de servir como guia para refletir a educação no âmbito dos objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, ao mesmo tempo em que respeita suas atitudes pedagógicas e a heterogeneidade cultural brasileira. Esse documento “guia” traz elementos para o desenvolvimento das esferas curricular e pedagógica da educação infantil e tem servido como modelo para a elaboração de propostas curriculares dos municípios e para os projetos político pedagógicos pelas escolas. (Neto; Caldas; Marques, 2022, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz o foco para a Educação Inclusiva, entretanto, apreendemos que a mudança de reestruturação da escola deve começar pela Educação Infantil, por essa ser a primeira etapa da Educação básica. Nas palavras de Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (Mendes, 2010, p. 47-48).

Mediante as orientações voltadas para a Educação Especial, no contexto de educação para a crianças deficientes, o Ministério da Educação (MEC), elaborou em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, contendo Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2001). O documento enfatiza a importância da Educação Infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1., aborda orientações gerais para creches e pré-escolas, apontando recomendações que, atenda as crianças com necessidades educacionais especiais, como pode ser observado nos termos do documento:

Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (Brasil, 2001, p. 24-26).

O documento supracitado, apresenta muitas ações que precisam ser desenvolvidas na Educação Infantil, objetivando uma escola capaz de incluir os alunos oferecendo as condições necessárias para o seu progresso educacional.

A concepção de uma escola inclusiva, deve ser pensada desde os primeiros momentos que a criança começa a sua trajetória escolar, adequando o seu currículo com ênfase no respeito as diferenças. Implica também na adequação do ambiente, no tempo, nos recursos pedagógicos e nos profissionais, os quais precisam estar capacitados para atuar com acolhimento, humanização e compreensão da realidade de cada aluno.

A ação pedagógica deve ser direcionada para a inclusão, sendo esse um dos maiores desafios para os profissionais, sendo que muito não têm formação suficiente ou compatível para a efetivação dessa prática, pois a prática ainda está aprofundada em um modelo assistencialista e excludente.

O agir pedagógico do professor está atrelado na busca de novos conhecimentos, formas de fazer, levando em conta as especificidades de cada aluno. Por tanto [...] a formação de professores também está atrelada à organização do trabalho pedagógico, que é desenvolvido na sala de aula e na escola como um todo. (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023). Ao falar sobre Educação Inclusiva percebe-se inúmeros desafios como aponta Silva *et al.* (2020)

[...] a própria conjuntura educacional apresenta desafios sociais, culturais e políticos que possibilitam avanços e retrocessos no que se refere aos indicadores de qualidade para superação de dado problema, seja ele, referente às desigualdades sociais desvalorização profissional, má distribuição de recursos financeiros nos diferentes setores educacionais, entre outros. Essas problemáticas também recaem ao se reportar a educação inclusiva, pois pressupõem barreiras quanto à garantia de direito à educação de qualidade, sobretudo porque a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais e superdotação em escola de ensino regular, muitas vezes configura apenas uma integração do aluno à escola. Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é permitir que os professores sejam profissionais com amplas qualificações para oferecerem aluno um novo signfica de sua participação na escola, com a gestão da escola, a família e na relação com o próprio professor[...]. (Silva *et al.* 2020, p. 14).

A política educacional brasileira, assegura que o atendimento oferecido para as crianças com deficiência deve ser atendido pelo professor especializado em Educação Especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2007, p. 16).

Faz-se necessário que no ambiente escolar de Educação Infantil, aconteça o trabalho de colaboração. É essencial que se construa uma prática flexível que atenda às necessidades individuais dos alunos oferecendo oportunidades iguais de aprendizagem.

Falar sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil é importar a ideia de crianças com diferentes características de comportamentos, porém com capacidade de aprender e de se relacionar de forma igual com todos e tendo como garantia ensino de qualidade que garanta sua aprendizagem.

O Quadro 1 apresenta a quantidade de alunos deficientes com laudos que estavam matriculados nos Centros Municipais de Teresina no ano de 2022, segundo o Sistema de Gestão Educacional (GED, 2022).

**Quadro 1** – Total de alunos com deficiências matriculados nos CMEIS de Teresina referente ao ano de 2022

| Zonas geográficas na cidade de Teresina | Quantidades de CMEIS por zona | Quantidade de alunos matriculados com deficiências |
|---|-------------------------------|--|
| Zona Leste                              | 4                             | 7  |
| Zona Norte                              | 10                            | 30   |
| Zona Sul                                | 6                             | 18   |
| Zona Sudeste                            | 9                             | 17   |
| <b>Total</b>                            | <b>29</b>                     | <b>72</b>  |

Fonte: Dados retirado do Sistema de Gestão Educacional (GED) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) -2022

O Quadro 2 apresenta a quantidade de alunos deficientes com laudos que estão matriculados nos Centros Municipais de Teresina no corrente ano, segundo o Sistema de Gestão Educacional (GED, 2023).

**Quadro 2** – Total de alunos com deficiências matriculados nos CMEIS de Teresina referente a 2023

| Zonas geográficas na cidade de Teresina | Quantidades de CMEIS por zona | Quantidade de alunos matriculados com deficiências |
|---|-------------------------------|--|
| Zona Leste                              | 20                            | 115  |
| Zona Norte                              | 26                            | 168  |
| Zona Sul                                | 34                            | 181  |
| Zona Sudeste                            | 18                            | 79   |
| <b>Total</b>                            | <b>98</b>                     | <b>543</b>   |

Fonte: Dados retirado do Sistema de Gestão Educacional (GED) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) -2023

Analisando o Quadro 1, observa-se uma quantidade pequena de crianças que estavam matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil como também a quantidade reduzida de CMEIS que atendiam essa demanda se comparado ao Quadro 2. Percebe-se uma diferença de 471 crianças matriculadas em relação 2022 e 2023.

Considerando o Quadro 2, constata-se uma quantidade significativa de crianças que estão matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). São 543 alunos que precisam ter garantia de todos os direitos e oportunidades de aprendizagens. Esses dados apresentados nos levam em busca caminhos que contribuam para o desenvolvimento da Inclusão nos CMEIS em todos os aspectos, sendo eles estruturais e pedagógicos, e de fato lutar para que as políticas de inclusão que são asseguradas em leis, conforme a definição da finalidade atribuída às creches e pré-escolas, conforme Artigo 29 da Lei nº 9.394/96:

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (Brasil, 1996).

De fato, houve avanços no que se refere a educação infantil, definida como a primeira etapa da Educação Básica com função de educar-cuidar, de modo inclusivo, todas as crianças de zero a cinco anos, promovendo seu desenvolvimento integral, rompendo com modelos educacionais assistencialistas. É importante apontar que a inclusão na Educação infantil não se resume apenas na garantia de acesso e de permanência da criança na escola, mas sim pensar na reorganização dos sistemas de ensino frente às especificidades de infâncias e crianças, respeitando diversidades sociais e diferenças.

Adicionalmente, a emissão de documentos oficiais e dispositivos legais firmando compromissos voltados para a adoção de procedimentos que, na prática, promovam a inclusão social, perpassa por outros fatores, do mesmo modo importantes: estrutura da unidade escolar visando a adequar às necessidades dos estudantes; remuneração digna para os professores; reconhecimento da atuação dos profissionais que desenvolvem sua profissão de maneira diferenciada, porque a realidade é incomum; qualificação e capacitação dos professores e equipe multifuncional para dotar o processo ensino-aprendizagem das condições mínimas, já que está a falar de ensino de qualidade, dentre outras demandas que precisam ser assistidas pelo Poder Público por meio de Políticas Públicas permanentes e efetivas.

## CONCLUSÃO

Falar sobre Educação Infantil é pensar em acolhimento e cuidados acompanhados de aprendizagens humanas potencializando e valorizando a forma natural de aprender compreendendo que não há limitações para a aprendizagem e sim oportunidades. Entretanto a construção de um ambiente inclusivo proporciona condições para que todas as crianças envolvidas possam ter possibilidades iguais de aprendizagem.

A inclusão é um processo dialético complexo, pois envolve esferas das relações sociais e intrapessoais vividas na escola, indo além de inserir, mais envolve, compreender, participar e aprender (Brasil, 2006). Desde modo o processo de inclusão não pode ser visto apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências, mas sim olhada pelas dimensões humanas incorporando um compromisso pedagógico dando possibilidades para o aluno construir seu conhecimento.

Ao analisarmos sobre as políticas para a Educação Especial, percebemos que o caminho está sendo percorrido, mas de fato a efetivação dessas políticas está acontecendo no âmbito escolar? Podemos reportar para o problema levantado nesse estudo: As Políticas Públicas para a Educação Especial na Educação inclusiva no contexto educacional, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina, têm de fato contribuído para a inclusão?

Acreditamos que ainda tem muitas questões a serem respondidas e muitas deficiências a serem sancionadas, portanto as discussões sobre essa temática possibilitam a criação de mais debates no contexto educacional para que a igualdade e o direito de aprendizagem cheguem a todos de forma igualitária

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública** (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de abril de 2013.
- 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, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: **Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001. DOI: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514/3151>.
- GESTÃO EDUCACIONAL (GED). **Alunos com Necessidades Especiais**, 2022. Teresina: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**, 2022. Brasília DF: MEC, 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2022. Brasília: MEC, 2022.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- NETO, Fábio Marque de Oliveira; CALDAS, Vaneska Oliveira; MARQUES, Waleska Barroso dos Santos Kramer. **Marcos Legais Da Educação Infantil No Brasil. VII CONEDU-Anais de Eventos**. Janeiro de 2022. DOI: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/79681>.
- RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- SEWALD, Silvana; PORTELINHA, Ângela M.S.; ROCHA, Margarete M. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. **Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP. v. 25, e023002, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id4124>
- SILVA, Joselma Ferreira Lima *et al.* Práticas Educativas, Memórias E Oralidades. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE2014-2024: desafios e perspectivas. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.
- TERESINA. Plenário da Câmara Municipal de Teresina. Lei nº 5.765, de 20 de junho de 2022. **Política Municipal de acompanhamento integral de alunos com Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), altas habilidades ou outros transtornos de aprendizagem**. Teresina PI; 20 jun. 2022.
- UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Jomtien: UNESCO, 1994.

# A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LIMEIRA-SP.

Juliana Maria Florindo<sup>1</sup>  
Valdirene Borges<sup>2</sup>  
Viviane Groppo Lopes Cerqueira<sup>3</sup>

**RESUMO.** O presente relato de experiência visa refletir alguns dos elementos da estruturação da política de educação especial no Rede Municipal de Ensino de Limeira desde 2014, identificando as requisições para o trabalho profissional de assistentes sociais na modalidade da Educação Especial, e as principais respostas profissionais no trabalho.

**Palavras chaves:** Educação especial; Atendimento Educacional Especializado, Rede Municipal de Ensino e Serviço Social Educacional.

**ABSTRACT.** The present account of experience aims to reflect on some of the elements of the structuring of special education policy in the Rede Municipal de Ensino de Limeira since 2014, identifying the requirements for the professional work of social workers in the Special Education modality, as well as the main professional responses in the field.

**Keywords:** Special Education; Specialized Educational Assistance, Municipal Education Network, and Educational Social Work

## INTRODUÇÃO

Pretende-se neste trabalho, refletir alguns dos elementos da estruturação da política de educação especial no Sistema Municipal de Ensino de Limeira desde 2014, identificando as requisições para o trabalho profissional de assistentes sociais nesta modalidade, e as principais respostas profissionais no período, a partir do relato da experiência do setor de Serviço Social Educacional.

Para isso, foram realizadas pesquisas documentais, bibliográficas e coleta de depoimentos de assistentes sociais para analisar, de forma preliminar, como a estruturação da política de educação especial implementada pelos governos municipais, conformaram requisições institucionais para o trabalho de assistentes sociais, no trabalho coletivo na educação municipal.

Depreende-se ainda que, tal reflexão visa contribuir neste contexto de implementação da Lei n.13.935 de 11 de Dezembro de 2019 - que prevê a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, em que se acena como uma das tendências do trabalho profissional de assistentes sociais na educação básica, a contratação estar vinculada às equipes multiprofissionais dos serviços e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializados nas Secretarias de Educação, definindo em algumas localidades, a modalidade da educação especial como uma das principais requisições para a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA – 2014 A 2023:

Para os autores Padilha e Silva (2020, p.102), a educação inclusiva é um movimento social e educacional de abrangência mundial, iniciado em 1975 nos Estados Unidos, e que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana. No âmbito escolar, a proposta de inclusão não se restringia às pessoas com deficiência, mas a todos (as) estudantes com necessidades especiais.

1 Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação. Pós-graduada Gestão em Serviço Social – Faveni. E-MAIL [julianamaria72@yahoo.com.br](mailto:julianamaria72@yahoo.com.br)

2 Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação. Pós-graduada em Violência Doméstica de Criança e Adolescente – USP. E-mail [valdireneborges@yahoo.com.br](mailto:valdireneborges@yahoo.com.br)

3 Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação. Pós-graduada em Violência Doméstica de Criança e Adolescente – USP. E-mail [valdireneborges@yahoo.com.br](mailto:valdireneborges@yahoo.com.br)

Segundo os autores, as bases do ideário inclusivo foram apresentadas principalmente na Conferência Mundial de Educação Para Todos que culminou na “Declaração de Jomtien” em 1990 e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha – “Declaração de Salamanca” (Brasil, 2015).

No Brasil, este movimento ganhou força nos anos 1990, em um contexto de Reforma do Estado e da Educação em que políticas sociais foram implementadas. Deste modo, os governos brasileiros, seguindo as orientações das Declarações de Jomtien e Salamanca, iniciam um processo de redefinição do público-alvo e de organização da Educação Especial no Brasil.

Entretanto, a escola historicamente em nosso país, caracterizou-se pela “visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”. A partir do processo de ampliação do acesso à escola para as camadas populares, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino asseguram o acesso e a permanência à educação escolarizada, mas “continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.1).

[...]exclusão e inclusão não são conceitos autoexplicativos porque se referem a fenômenos relacionais - um não existe sem o outro e os dois fazem parte do modelo capitalista de produção dos bens materiais e simbólicos. A acumulação de capital implica “o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, em todas as esferas da vida humana, inclusive à educação escolar de qualidade”. (Padilha; Oliveira, 2013, p. 11 *apud* Padilha; Silva, 2020, p.114).

Assim, a educação especial foi organizada tradicionalmente no país, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade que determinou formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos definindo, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.2)

No município de Limeira, de acordo com o art.11 da Lei n.9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é instituída a Rede Municipal de Ensino, através da Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, que dispõe sobre a municipalização da educação básica e a implantação das políticas educacionais no município. A Rede Municipal de Ensino é reconhecida como Sistema, através do processo nº 749/98 e Parecer 512/98, aprovado pelo Conselho Estadual em 23/09/1998, portanto, tornando-se independente da supervisão do sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e tendo por competência, supervisionar suas escolas da Educação Infantil e Fundamental, ofertando a Educação de Jovens e Adultos- EJA e também salas de Educação Especial, e organizar seu sistema de ensino, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e do Estado, determinando normas complementares, autorizando e credenciando os seus estabelecimentos de ensino.

Entre os anos de 2004 e 2005, é elaborado o Plano Municipal de Educação - PME para o período de 2005-2015, em conformidade à LDB, ao Plano Nacional de Educação<sup>4</sup> (Lei nº 10.172/2001) e demais legislações, por meio do Conselho Municipal de Educação, prevendo ações para as etapas de educação infantil - creche e pré-escola, ensino fundamental I e II, modalidades do Ensino de Jovens e Adultos, Educação Especial, ensino médio e ensino superior. Destaca-se neste documento, a inserção dos assistentes sociais, como profissionais de apoio técnico na política de educação.

4 O Plano Nacional de Educação destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Na época estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Em meados de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, através de seu marco teórico, organiza e define que a Educação Especial não poderia mais ser substitutiva à escolarização, portanto deixando a política integracionista, com foco no modelo clínico de deficiência. Tal marco estabelece e orienta os estados e municípios a organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas inclusivos, auxiliando na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, n.04/2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, e define ao público-alvo da educação especial, o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. As classes especiais desta forma são substituídas pelas Salas de Recursos Multifuncionais -SRM, na rede municipal de ensino.

O Decreto n. 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino. Este decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Em Limeira, no ano de 2013, os profissionais da educação da rede municipal articulam-se e iniciam os estudos para a elaboração do Currículo da Rede Municipal de Ensino, o qual é aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 2016. O currículo da rede municipal de ensino constituiu-se em um fundamental contributo à política municipal de educação, ao estruturar as diretrizes curriculares da rede pública de educação básica, sob as teorias da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, redimensionando as concepções de desenvolvimento, escola e papel do professor no Sistema Municipal de Ensino, impactando na formulação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, publicada em 2014, como veremos adiante .

Neste sentido, assinala-se no Currículo da Rede Municipal de Ensino, que o máximo desenvolvimento pressupõe “a organização do processo educativo de forma gradual, tendo como ponto de partida e ponto de chegada, a necessidade de um currículo estruturado com conteúdos que promovam a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”, cabendo às escolas da rede municipal socializar os conhecimentos científicos sistematizados na forma de conteúdos escolares, reconhecendo os distintos grupos de estudantes, para assim, “estruturar ações para que os mesmos tenham condições de apropriar-se do saber elaborado”. (Currículo da Rede Municipal de Ensino, 2017, p. 18)

O Plano Municipal de Educação - 2015-2025 (Lei n. 5.545/15) em suas respectivas diretrizes, metas e estratégias, estabelecidas em regime de colaboração entre a União e os Estados, conforma na modalidade da educação especial, a organização dos serviços, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva “com resultados significativos que demonstraram a mudança de paradigma com relação à concepção sobre as pessoas com deficiência, evidenciando a sua capacidade de aprendizagem acadêmica e o direito de conviver em espaços sociais comuns” na última década, constatando inclusive, um aumento das matrículas dos estudantes público-alvo do AEE na rede municipal de ensino desde 2002, como também ocorreu em todo o país, conforme os dados da educação especial no Censo Escolar/MEC/INEP, desde 1998<sup>5</sup>.

No relatório de monitoramento do PME de 2015 a 2019, sobretudo, da meta 4 - Educação Especial registra-se o cumprimento das seguintes estratégias:

5 Para maiores informações, consultar o “Diagnóstico da Educação Especial” constante na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2007).

[...]Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de Ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, e ofertar o atendimento educacional especializado às crianças de 0 a 3 anos matriculadas nas creches [...] (Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação, 2015-2019)

O relatório apontou ainda que, em relação à meta 4, as estratégias 4.3, 4.6, 4.7 e 4.18 foram implementadas, enquanto as estratégias 4.5 e 4.12 estão em andamento. As demais estratégias, “apesar dos esforços, exigiriam novas ações”, como a estratégia 4.13 que diz respeito à “ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, através das equipes multiprofissionais, sobretudo, com a inserção de psicólogos.

Como vê-se no período, na educação especial ainda eram inúmeros os desafios para que o cumprimento do Plano Municipal de Educação, favorecesse a promoção da aprendizagem, com a valorização das diferenças e a acessibilidade, assegurando a eliminação de diferentes barreiras.

Assim, em 2014, através da Resolução SME n. 07/2014, a política de educação especial é regulamentada no Sistema Municipal de Ensino, dispendo sobre o Atendimento Educacional Especializado às crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais<sup>6</sup>, de acordo com as deliberações nº 001/2009 do Conselho Municipal de Educação - CME, com as alterações de nº 004/2009 e 001/2011 do CME, e a Lei Municipal nº 4205/2007 que aprova o Plano Municipal da Educação e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. O público-alvo do AEE é definido como os estudantes com: I- deficiência: impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II- Transtorno do Espectro Autista - TEA, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento; III- altas habilidades/superdotação e IV - síndromes não caracterizadas como deficiência e/ou acentuadas dificuldades de aprendizagem. E os serviços de AEE sendo realizados dentro e fora do espaço escolar:

Nas escolas, por meio do: I. trabalho educativo que se efetiva em classe comum através de trabalho em equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, podendo contar com a colaboração de outros profissionais de equipe multidisciplinar; II. ensino em salas de recursos multifuncionais conduzido por professor especializado, por meio das ações pedagógicas com caráter suplementar e/ou complementar. Fora das escolas, através do: III- serviço em classe hospitalar destinado a prover, a educação escolar aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas; IV- serviço em ambiente domiciliar destinado a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio e V - serviço de instituições filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação, neste caso, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Associação de Reabilitação Infantil Limeirense - ARIL, a Associação Integrada de Deficientes e Amigos - AINDA, o Centro Educacional João Ficher Sobrinho - deficientes auditivos/DA e deficientes visuais/DV. (Resolução SME n. 07/2014)

Denota-se na Resolução n. 07/2014 - que os estudantes com necessidades educativas especiais seriam matriculados em classe comum do ensino regular do Sistema Municipal de Ensino, sendo-lhes assegurados serviços para o atendimento educacional especializado, dentro e fora do âmbito escolar, e que não substituíam as salas de ensino regular.

A partir desta resolução - ainda em vigor e ancorada no Plano Municipal de Educação 2015-2025, foram formulados outros dispositivos legais:

A Resolução SME n. 09/17 que dispõe sobre o Assessoramento Técnico Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e composição de jornada de trabalho do P.E.E. - Professor de Educação Especial; o Decreto n.38/21 que regulamenta a Lei nº 5.064/2013, sobre a implantação de políticas públicas aos autistas e dá outras providências, instituindo o Projeto AME-TEA - Atendimento Municipal Especializado - Transtorno do Espectro Autista, por meio de trabalho intersetorial entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação; a Resolução SME nº 09/2022 que dispõe sobre a regulamentação do Projeto AME-TEA no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Limeira; o Decreto nº 45 de 28 de Setembro de 2022, que institui na Rede Municipal de Ensino de Limeira, a Educação Bilíngue, e a

<sup>6</sup> De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. (Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008)

Desde 2015 a 2023, a estruturação da política de educação especial passou pela formulação de legislações e normativas na área, com a participação do controle social e de associações/grupos de famílias com filhos público do AEE; ampliação do número de estudantes público-alvo do AEE matriculados nas salas de ensino regular da rede municipal de ensino; criação e ampliação dos serviços de AEE, como a Escola Bilíngue, o AME/TEA – atendimento educacional exclusivo de caráter transitório, aumento do número de salas de recursos na rede municipal, e a realização de concursos públicos e processos seletivos para professores de educação especial e monitores (profissionais de apoio aos estudantes do AEE).

Abaixo, segue quadro demonstrativo com alguns dos dados mencionados:

**Tabela 1 – Alguns números da Política de Educação Especial na SME**

| Anos | Quantidade de salas de recursos | Quantidade de estudantes do AEE | Quantidade de professores de educação especial | Quantidade de atendimentos dos estudantes AEE pelo SSE |
|------|---------------------------------|---------------------------------|--|--|
| 2018 | 38                              | 402                             | 38   | 684  |
| 2019 | 67                              | 475                             | 72   | 2.661  |
| 2021 | 73                              | 437                             | 72   | 3.888  |
| 2022 | 91                              | 515                             | —  | 784  |
| 2023 | 141                             | 1706                            | 148  | 400*   |

**Fonte:** Dados retirados do Sistema SME e fornecidos pelos setores de Educação Especial e Serviço Social Educacional, 2023. \*A quantidade de atendimentos dos estudantes AEE pelo SSE em 2023, corresponde até o mês de junho.

Observa-se que, a demanda de estudantes do AEE exige um crescimento da oferta de condições estruturais, como a quantidade de professores especializados e de salas de recursos. Este aumento também ocorre paralelamente, nos serviços do AEE que ocorrem dentro e fora das escolas. Quanto ao atendimento quantitativo do Serviço Social Educacional com estes estudantes, fica evidente as respostas profissionais demandatárias da modalidade, e que se desdobram em outras ações, como articulações intra e intersetoriais; acompanhamentos das famílias; desenvolvimento de projetos, entre outros.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino é composta por 82 escolas que atendem o total de 25.380 estudantes, sendo que 1.706 destes, são estudantes do AEE, matriculados nas creches - 170, na pré-escola - 280, no ensino fundamental - 641 e na Educação de Jovens e Adultos - 29. Destes estudantes, mais de 700 apresentaram laudo de Transtorno do Espectro Autista e 300 estão em avaliação pelas equipes escolares, apresentando síndromes não caracterizadas como deficiência e/ou acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos profissionais da educação, do total de 4.533, 148 destes, são professores de educação especial, 4 intérpretes de libras, 5 professores afastados para composição da equipe multiprofissional na educação especial e mais de 200 monitores, atuando diretamente com os estudantes público-alvo do AEE.

Neste sentido, o depoimento da Diretora do Departamento Pedagógico da SME indica os principais elementos articuladores para a estruturação da política de educação especial na Rede Municipal de Ensino:

[...] São 4 os principais elementos estruturantes da política de educação especial na Secretaria Municipal de Educação: I – O AEE organizado e concebido para ocorrer na sala de ensino regular - ultrapassando as salas de recursos, como “puxadinhos isolados da educação especial nas escolas”, e aliado aos outros serviços, como o atendimento domiciliar, hospitalar, atendimentos educacionais complementares (instituições) e outros; II – Desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes por toda a equipe escolar, não restringindo-se aos professores especializados – estudante com deficiências e outras síndromes é da escola; III – Composição do público-alvo do AEE que em 2014 já previa os estudantes com síndromes não caracterizadas como deficiência e/ou acentuadas dificuldades de aprendizagem, o que foi instituído só agora, pela Lei federal n. 14.254 de

30 de novembro de 2021 – que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, e IV – Padronização dos procedimentos para as flexibilizações curriculares, Plano de Desenvolvimento Individual e dos encaminhamentos para a avaliação das instituições resultante do trabalho da equipe escolar. (Diretora do Departamento Pedagógico da SME, 2023)

Evidencia-se portanto que, os desafios e as possibilidades na estruturação de uma política de educação especial na perspectiva da educação de qualidade, inclusiva e equitativa, como visto nos pressupostos do Currículo da Rede Municipal devem vincular-se, nos dizeres de Padilha e Silva (2020), à universalidade da formação humana com escola para todos, em salas de aula que devem, efetivamente, “atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram”:

A força dos movimentos populares, a exigência de financiamentos justos, os estudos e pesquisas que são socializados – ainda em escala reduzida – e a rigorosa formação de professores não deveriam se apartar do movimento do/no interior das unidades escolares. É aí que se organizam estratégias pedagógicas em favor do desenvolvimento cultural e das aprendizagens necessárias ao trabalho educativo consistente. É nessa perspectiva que defendemos o trabalho didático-pedagógico que forma e respeita a construção do coletivo de profissionais da educação, engajados no processo revolucionário da escola para todos. Falamos do compromisso e da responsabilidade de organizar a escola, física e pedagogicamente, de modo a garantir o aprendizado dos alunos nela matriculados.

Sobre o que venha a ser “direito” de todos à educação, lembramos que os mesmos mecanismos que garantem o poder do capital, a propriedade privada e a exploração dos bens e meios de produção são os que garantem os direitos humanos[...]. Significa que, contraditoriamente, a inclusão social e a inclusão escolar que defendemos têm representado, historicamente, “a salvação do sistema de exploração”. (Padilha;Silva, 2020, p.113).

E é neste binômio inclusão-exclusão acentuado nas contradições particulares de nossa formação social brasileira que nos cabe apreender as políticas educacionais, e refletir as requisições institucionais, fortalecendo as respostas profissionais que articuladas a outros profissionais da educação e comunidade, incidam na ampliação da participação das famílias nos espaços decisórios da escola/ educação; contribuam na qualidade dos serviços demandados pela comunidade escolar; disputem a direção da formulação das políticas educacionais, entre outras.

A seguir, refletiremos como alguns destes elementos da estruturação da política de educação especial no Sistema Municipal de Ensino de Limeira desde 2014, constituíram as requisições para o trabalho profissional de assistentes sociais nesta modalidade, e as principais respostas profissionais no período.

### **A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EDUCACIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2014 A 2023:**

A estruturação da política de educação especial envolveu vários sujeitos políticos ao longo do período aqui exposto, dentre eles, os assistentes sociais. Estes profissionais integrantes do trabalho coletivo na educação, desenvolveram projetos e ações na operacionalização desta modalidade nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e na modalidade da EJA; participaram do Conselho Municipal de Educação na formulação e definição da política, e fortaleceram o caráter transversal e intersetorial da educação especial na perspectiva inclusiva, nos Conselhos e/ou comissões das políticas de assistência social e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Cumpramos assinalar este aspecto, pois mesmo que o trabalho dos assistentes sociais localiza-se predominantemente na execução desta política na Rede Municipal de Ensino, o Serviço Social Educacional o faz, articulando-se às dimensões do planejamento e de avaliação da política, tanto nos níveis das escolas, Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação e outros Conselhos/comissões.

Por conseguinte, será retomado brevemente, alguns aspectos das principais requisições institucionais dos períodos de 2013 a 2016 e de 2017 a 2023, na modalidade da educação especial. Antes, cumpre apontar as atribuições e competências profissionais previstas no Regimento Interno Comum da rede municipal de ensino (2011), cabendo ao Serviço Social Educacional “atuar com os sujeitos envolvidos no processo educativo, oferecendo respostas profissionais condizentes com a

realidade social, econômica, cultural e política”, sendo a modalidade da educação especial, demandatária das requisições e demandas profissionais.

Entre 2013 a 2016, as requisições institucionais corresponderam à: - elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, especificamente, nos aspectos do fluxo escolar - aprovação/retenção/evasão e proficiência (rendimento escolar); - prevenção do abandono e evasão escolar; - articulação intersetorial para a erradicação do analfabetismo, como também, - o desenvolvimento das atividades da educação em tempo integral, em conjunto às políticas de cultura, esportes e assistência social. A educação especial neste período é apontada nas demandas das comunidades escolares, referindo-se principalmente, ao trabalho conjunto aos professores coordenadores e do AEE, para acompanhamento das famílias e articulação com a rede intersetorial no atendimento das necessidades educativas dos estudantes e de suas famílias. Destaca-se que, de acordo com os dados do PME 2015-2025, o número de estudantes do AEE de 2002 eram de 24 e em 2015, de 394, sendo assim, as requisições institucionais, após a Resolução n.07/2014, parecem estar em delineamento.

De 2017 a 2023, período de maior estruturação do AEE, as requisições institucionais corresponderam ao: - acompanhamento das aprendizagens, com a atuação direta dos assistentes sociais - agora normatizada nos Conselhos de Ciclo - colegiado responsável pela avaliação e proposição de melhorias na aprendizagem; - fortalecimento da relação escola e famílias durante o fechamento das escolas visando a continuidade da aprendizagem do estudante (com atenção, ao estudante público-alvo do AEE); - à normatização da busca ativa escolar enquanto recurso da equipe escolar e não somente dos assistentes sociais, e a - contribuição na elaboração de documentos orientadores da Secretaria para os profissionais da rede. Na educação especial, constata-se nas requisições, agora mais delineadas: o acompanhamento da frequência escolar dos estudantes nas instituições conveniadas à Secretaria (APAE, ARIL) para atendimento educacional complementar; à atuação no AME/TEA - atendimento educacional exclusivo transitório; articulação das demandas dos estudantes público-alvo do AEE que foram desligados das instituições conveniadas, em função de alterações no termos de parcerias, e articulação das ações com as famílias e da rede intersetorial com os estudantes acompanhados pela equipe multiprofissional da educação especial - composta este ano (2023).

Considerando que as requisições institucionais estão mais específicas às atribuições profissionais na educação básica, a equipe de assistentes sociais do setor vem discutindo suas respostas profissionais no trabalho coletivo da modalidade de Educação Especial - EE, as quais devem, principalmente, incidir nos fluxos de solicitação do trabalho profissional nas escolas - hoje no formativo mais reativo, com duplicidade nas ações de outros profissionais, e imprecisões do papel profissional demandado para o atendimento, impactando no pouco envolvimento do assistente social na formulação dos Planos de Desenvolvimento Individual - PDIs e dos Planos de atendimento dos estudantes do AEE que não permanecem na escola durante toda a carga horária.

Nesta direção, a equipe de assistentes sociais vem aprofundando estas discussões, por meio, do Plano Trienal do Serviço Social Educacional 2018-2020 e 2023-2025; Planos de Trabalhos nas Unidades Escolares, definindo os estudantes do AEE, como público-alvo do acompanhamento; minuta de resolução para a implementação da Lei 13.935/19 - reafirmando o Serviço Social como integrante da equipe multiprofissional do Departamento Pedagógico; documentos internos de orientações técnicas à equipe de assistentes sociais, com destaque às orientações para a articulação do trabalho com a equipe multiprofissional do AEE

Com isso, as respostas profissionais nesta modalidade têm articulado o planejamento, execução e o monitoramento das ações conjuntas às equipes escolares e à rede intersetorial, ancoradas nos Conselhos de Ciclo:

- Identificação e acompanhamento dos estudantes do AEE e suas famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade, agravadas pela deficiência e/ou pelas dificuldades do não acesso às demais políticas públicas,

através da escuta qualificada, e ações com a equipe escolar para viabilizar estratégias conjuntas para a inclusão do estudante, reuniões com os profissionais do AEE e encaminhamentos para a rede socioassistencial e demais políticas;

- Trabalho com famílias dos estudantes do AEE, na perspectiva coletiva e não individualizante das vivências e fortalecedora das capacidades protetivas dos seus membros;
- Análise crítica da realidade tanto da escola como do território vivido pelas famílias, identificando dificuldades e potencialidades no exercício da cidadania;
- Atendimento das solicitações do professor do AEE articulado às demandas já identificadas destes estudantes, nas reuniões das equipes gestoras e nas atas dos Conselhos de Ciclo;
- Articulação das demandas dos estudantes do AEE ao sistema de justiça - Defensoria Pública, instituições públicas e/ou privadas, para a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem destes, fortalecendo as demandas das escolas e sua relação na rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente;
- Mediação das relações sociais e institucionais reconhecendo os diferentes saberes na perspectiva dialógica e fortalecendo a relação escola, famílias e territórios;
- Conhecer a rede de serviços que atende os estudantes AEE para garantir maior efetividade nas avaliações e no acompanhamento terapêutico destes, monitorando os impactos em seu processo educativo;
- Planejamento do acompanhamento das famílias dos estudantes do AEE, envolvendo as equipes gestoras, famílias e profissionais da rede intersetorial, com o monitoramento e avaliação das ações realizadas periodicamente. (Depoimento de assistentes sociais do Serviço Social Educacional, 2023)

O trabalho profissional de assistentes sociais junto à educação especial demonstra que é necessário continuarmos debatendo nossa compreensão das requisições institucionais, identificando quais são as bases materiais do trabalho profissional na educação especial da rede municipal de Limeira visando contribuir na efetivação do direito à educação com qualidade e equidade, acesso e à permanência escolar, com a finalidade da formação e desenvolvimento dos estudantes em sua máxima potencialidade.

É no chão-da-escola, o espaço para desenvolvermos este trabalho, e articularmos relações e serviços para o cumprimento de sua função social, contribuindo desta maneira, para a ampliação do acesso aos direitos sociais.

Por fim, é fundamental compreender que tais respostas profissionais devem ser adequadas às etapas e modalidades de ensino, às suas particularidades e às singularidades dos sujeitos envolvidos, sobretudo, os estudantes. E um dos desafios da categoria na educação é apreender estas requisições profissionais, apropriando-se do pensar e fazer a política de educação articulados ao trabalho coletivo na direção ético-política de uma educação emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos elementos da estruturação da política de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Limeira desde 2014, possibilitaram algumas aproximações de como estes (re)articulam requisições e respostas profissionais nesta modalidade.

Como visto, as requisições profissionais postas acenam limites à potência das respostas profissionais que o setor vem debatendo e desenvolvendo nas escolas, podendo contribuir ainda mais, para que esta estruturação ressoe também as demandas das famílias dos estudantes AEE, das comunidades escolares e de seus territórios com as organizações populares.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990**, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069 de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 41/1995 do CONANDA** que trata sobre aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados.

\_\_\_\_\_. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89**, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.02, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC/2008**, que estabelece diretrizes gerais para educação especial.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009**, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência- ONU/ 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009** que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7084/2010** que dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014 - MEC**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO 07/2014 - SME**. Regulamenta os procedimentos que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado às crianças e adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais, matriculados no sistema Municipal de Ensino de Limeira.

\_\_\_\_\_. **LEI COMPLEMENTAR Nº. 461, DE 02 DE JUNHO DE 2009**. Projeto de Lei Complementar nº 146/09, do Prefeito Municipal SILVIO FÉLIX DA SILVA. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal que contém o Plano de Carreira da categoria, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC-Ministério da Educação, nº 243, de abril de 2015**, que estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

\_\_\_\_\_. **PME- Plano Municipal de Educação, Lei nº 5.545, de 02 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. **LEI No - 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -Estatuto da Pessoa com Deficiência.

\_\_\_\_\_. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional pedagógico e dá outras providências;

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.935 de 11 de Dezembro de 2019;**

\_\_\_\_\_. **LEI MUNICIPAL Nº 6.831 DE 07 DE Dezembro DE 2022;** com alterações da Lei Nº 6.855;

CERQUEIRA, V.G.L; ANDRADE, M.H.A. A equidade e a qualidade da educação na atuação profissional: um relato da experiência do serviço social educacional de Limeira-SP. In:

FÉRRIZ, A. F.P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, L. T. de. (org). Sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2020.p. 321-347. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33282>.

CFESS. "Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação". Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, DF: CFESS, 2013, p.63. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf).

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMEIRA (SP). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 11, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o Currículo da rede municipal de educação de Limeira. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: [https://smelegal.files.wordpress.com/2022/06/curriculo\\_completo-2019.pdf](https://smelegal.files.wordpress.com/2022/06/curriculo_completo-2019.pdf)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>

Regimento Comum da Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira; Homologado em 03/03/2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

# A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA MULHERES NEGRAS E A INCLUSÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA

Ana Laura Batista Marques<sup>1</sup>  
Maria Yumi Buzinelli Inaba<sup>2</sup>

**RESUMO.** O presente artigo possui como objetivo o diagnóstico do processo de inclusão digital das comunidades marginalizadas, em principal das mulheres pretas, na aprendizagem fomentada pela EJA. Assim, com o fito de propor maior visibilidade à comunidade negra, o estudo busca compreender que não basta ofertar ferramentas tecnológicas às mulheres negras, mas sim, proporcionar um letramento digital sobre o uso de tais mecanismos na EJA, os quais serão disponibilizados às comunidades que não possuem conhecimento sobre tais recursos. Para tanto, o artigo foi dividido nos seguintes objetivos específicos: 1) contextualizar a história, em lapso cronológico, da Educação de Jovens e Adultos no território nacional; 2) compreender como a mulher negra é vista no processo da EJA, analisando oportunidades e, principalmente, os percalços enfrentados; e 3) discorrer sobre a inclusão digital das comunidades mais vulneráveis nesta inédita esfera pedagógica da EJA. Para o cumprimento dos objetivos, a metodologia empregada foi uma abordagem exploratória e qualitativa, partindo de uma pesquisa bibliográfica e de natureza documental com materiais considerados fontes primárias. Em suma, os resultados demonstram uma secularização do tema na via acadêmica, sendo um entrave que obsta a visibilidade da mulher negra no campo da educação.

**Palavras-chave:** mulher negra; Educação de Jovens e Adultos; inclusão digital; tecnologia; comunidade vulneráveis.

**ABSTRACT.** This article aims to diagnose the process of digital inclusion of marginalized communities, especially black women, in learning fostered by EJA. Thus, with the objective of proposing visibility to the black community, the study seeks to understand that it is not enough to offer technological tools to black women, but also to provide digital literacy on the use of such mechanisms in EJA, which will be made available to communities that they do not have knowledge about these resources. Therefore, the article was divided into the following specific objectives: 1) contextualize the history, in a chronological lapse, of Educação de Jovens e Adultos in the national territory; 2) understand how the black woman is seen in the EJA process, analyzing opportunities and, mainly, the mishaps faced; and 3) discuss the digital inclusion of the most vulnerable communities in this unprecedented EJA pedagogical sphere. In order to fulfill the objectives, the methodology employed was an exploratory and qualitative approach, based on a bibliographic and documental research with materials considered as primary sources. In short, the results demonstrate a secularization of the theme in the academic path, being an obstacle that hinders the visibility of black women in the field of education.

**Key-words:** black woman; EJA; digital inclusion; technology; vulnerable community.

## INTRODUÇÃO

A matriz embrionária da Educação para Jovens e Adultos se deu com a proposta de ensinar um embate ao quadro de miséria social, sendo produto dos percalços do sistema público regular de educação e, principalmente, das deletérias condições de vida dos cidadãos brasileiros, visto que os índices de analfabetismo são predominantes na conjuntura nacional, sendo, majoritariamente, compostos por comunidades subalternizadas, como, por exemplo, a comunidade de jovens negros e indígenas das ocupações urbanas ou rurais (Marques, 2018).

O programa Educação de Jovens e Adultos teve sua matriz embrionária fundamentada nos anos de 1960 em decorrência do incessante processo de lutas políticas para tutelar, além do rol de direitos sociais contra as atrocidades militares, o direito à alfabetização para a população adulta. Consequentemente, apesar de ser censurado pelo Golpe Militar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), ao

1 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP/FCHS. E-mail: [ana.b.marques@unesp.br](mailto:ana.b.marques@unesp.br).

2 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/FCHS. Bolsista PIBIC - Cnpq. E-mail: [maria-yumi.inaba@unesp.br](mailto:maria-yumi.inaba@unesp.br).

vislumbrar, ao menos minimamente, os ideais de Paulo Freire em garantir uma educação libertadora, foi o pioneiro em propor programas de alfabetização para os adultos (Marques, 2018).

Com o avanço do arcabouço normativo, a EJA passou a ser tratada em matéria constitucional no inciso I do art. 208 da Magna Carta, sendo dever do Estado assegurar a oferta, para jovens e adultos, de uma educação escolar regular (Brasil, 1988). Além disso, a Constituição Federal prevê a garantia do Direito Público Subjetivo a um ensino fundamental público e gratuito de qualidade à comunidade de jovens e adultos alfabetizados, apresentando, como em sua gênese, uma tentativa de atenuar a miséria social.

Nesse contexto, o advento das tecnologias de informação dinamiza novos métodos de aprendizagem integradores ao público marginalizado por um sistema excludente e elitista, visto que, com a incidência da inclusão digital, a educação libertadora se torna uma ferramenta de emancipação, no meio cibernético, das comunidades subalternizadas. Assim, a interpretação de urgência é atribuída à disponibilização de tecnologias para os indivíduos mais segregados com o intuito de não só ofertar ferramentas com maior praticidade, mas também de instruir os usuários para uma compreensão duradoura dos artifícios.

No entanto, mesmo com a prospecção de cunho social voltada às comunidades marginalizadas, ainda é visível como as mulheres pretas são alvo de exclusão digital, a qual proporciona um filtro no tocante à distribuição das ferramentas aos usuários, obstando o exercício da cidadania cibernética. Além disso, a segregação das mulheres negras deve ser tratada sob a égide da interseccionalidade, pois, não só há um sujeição das pessoas pretas dominação tecnológica dos indivíduos brancos, mas também há um machismo estrutural e intrínseco ao corpo social cibernético, visto que, majoritariamente, as mulheres são descredibilizadas e rotuladas como incapazes de influenciar o meio digital.

O presente artigo possui o escopo de dar visibilidade e reconhecimento à inclusão digital das mulheres negras no processo de letramento proporcionado pela Educação de Jovens e Adultos. Conseqüentemente, o estudo foi fragmentado nos seguintes objetivos específicos, os quais estão explícitos nos tópicos do desenvolvimento: 1) contextualizar a cronologia histórica da EJA na realidade nacional; 2) compreender como a mulher negra é vista no processo da Educação de Jovens e Adultos, analisando oportunidades e, principalmente, os percalços enfrentados; e 3) discorrer sobre a inclusão digital das comunidades mais vulneráveis nesta inédita esfera pedagógica da EJA.

Para concretizar a proposta supracitada, empregou-se uma metodologia exploratória com abordagem qualitativa, visto que a historicidade do tema perfaz uma percepção das questões intrínsecas em matéria factível. Assim, com base em uma pesquisa bibliográfica e de caráter documental, foram analisadas fontes basilares, como, por exemplo, institutos de pesquisa, artigos acadêmicos, revistas, livros e teses, fomentando uma ampliação na visibilidade à temática.

## DESENVOLVIMENTO

### BREVE ELUCIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA

A Educação de jovens e adultos tem seu surgimento informal no seio racista e opressor que mancha a história brasileira, isto é, durante o período imperial. Os jesuítas etnocêntricos, com a missão de educar e catequizar os povos indígenas por serem classificados, equivocadamente, como inferiores, justificavam a dominação religiosa afirmando que “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (Stephanou; Bastos, 2005) afirmação que intercede no início deturpado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Assim, se faz necessário destacar que com o passar das décadas, as classes oprimidas e dominadas foram sendo compostas, majoritariamente, por pessoas pretas e pobres, as quais sofreram falhas tentativas estratégicas de inserção à alfabetização que, previamente, era coercitiva e autoritária,

sendo consideradas culpadas pela própria condição e utilizadas como resposta ao atraso do país e ao impedimento do progresso e desenvolvimento da nação (Strelhow, 2012).

Com as mudanças no cenário brasileiro, tendo em vista o início da democratização do país e posteriormente a industrialização no decorrer da década de 40, o olhar voltado à educação de jovens e adultos no país ganhou maior notoriedade por parte do Estado devido ao alarmante número de analfabetos na sociedade. Conseqüentemente, as primeiras medidas sancionadas voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil tomaram maior protagonismo, apesar de ainda serem consolidadas com um método pedagógico pouco efetivo e recheado de preconceitos ao público atendido. Dado o contexto capitalista, as primeiras medidas educativas possuíam o objetivo de tornar os seres analfabetos em seres produtivos e contribuíssem para o desenvolvimento do país (Strelhow, 2012).

Um período que refletiu muito negativamente no sistema educacional brasileiro, foram os 21 anos de duração da ditadura militar (1964-1985). Os anseios que germinavam nos movimentos educacionais pela modificação no sistema pedagógico, especialmente referente ao EJA com o método freiriano, foram brutalmente interrompidos pelo golpe e substituídos por outros movimentos retrógrados criados no período. Mesmo com a incidência de novos movimentos educacionais, cabe salientar que estes ainda partiam do mesmo viés de ensino conservador no qual se baseia na aprendizagem de códigos sem a compreensão dos significados, transformando os alunos em analfabetos funcionais alienados, sem potencial crítico em detrimento às contradições do sistema (Di Pierro; Graciano, 2003).

Como resultado, apenas em 1988 que o povo brasileiro conseguiu se reerguer e recuperar a apreciada democracia, além de instituir um Estado Democrático de Direito, reformulando a Constituição Federal e decretando a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos brasileiros (Di Pierro; Joia e Ribeiro, 2001).

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 61).

As pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, são estigmatizadas como incapazes e colocadas como símbolo de “burrice”, desvalorizando o ser, desumanamente pela sua condição, sendo desrespeitadas e tendo seus direitos preteridos pelo sistema desigual em que vivemos. É imprescindível salientar, portanto, que as pessoas que frequentam o EJA, majoritariamente, representam um perfil determinado e com características comuns. Dessa forma, Paiva aponta:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

Esses indivíduos compõem o grupo oprimido pelo capital, sendo pertencentes à classe trabalhadora e sujeitos às condições laborais insalubres. Além disso, os sujeitos marginalizados são, muitas vezes, abatidos no exercício da mão de obra reserva ou explorados pelo trabalho informal. Observando os perfis apresentados e a história brasileira, foi possível estipular a cor de pele da classe trabalhadora analisada, havendo uma predominância de alunos pretos ou pardos, fator que denota como a questão racial é a matriz para a subalternização das camadas mais vulneráveis da população brasileira. Assim, a estatística feita pelo INEP em 2020, confirma:

Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental

e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (Brasil, 2020).

Por meio da análise estatística cabe inferir que a classe dominante brasileira sempre teve cor e privilégios em relação à classe dominada, sendo esta última representada por, em sua grande maioria, pessoas pretas e pobres. Além disso, a classe reprimida, devido à dinâmica histórica nacional, ficou à mercê da sociedade, sendo afetada, desde o primeiro dia de vida, pelas multifacetadas expressões da questão social. Como resultado, o analfabetismo pode ser considerado uma consequência inevitável dentro do sistema opressor que representa a realidade brasileira.

Em suma, abordamos e refletimos sobre a historiografia da EJA no Brasil, visto que, atualmente, esse ensino pedagógico carrega muitas vertentes de pensamentos conservadores e preconceituosos destinado aos alunos e, portanto, deve partir de uma concepção social para proporcionar uma maior inclusão das camadas marginalizadas que compõem este sistema de aprendizagem.

Foram abordados fatos históricos para situar a EJA na história. No entanto, dentro da sociedade sexista, machista, opressora e racista em que vivemos, como as mulheres, em específico as mulheres pretas, se encontram buscando vencer o analfabetismo? Para responder a esta questão, será apresentado, no próximo tópico, como as mulheres pretas, as quais são violentadas diariamente pelo sistema patriarcal, encontram-se na Educação de Jovens e Adultos.

## A MULHER NEGRA E O EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade para as pessoas que não conseguiram finalizar os estudos - seja no fundamental ou no ensino médio em um período estipulado certo - para se integrarem socialmente e obterem uma formação acadêmica. Com isso, os jovens e adultos possuem a chance de finalizar o ensino na fase posterior à prevista na cronologia escolar. A maioria dos que se matriculam na EJA, são pessoas que tiveram seu direito negado, seja pela família e circunstâncias pessoais ou pelo ingresso precoce ao mercado de trabalho (Marques, 2018). Para tanto, o presente artigo busca efetuar uma análise, por meio de várias autoras e autores importantes, a respeito das mulheres pretas e da opressão interseccional que estas sofrem, além de, posteriormente, apresentar uma reflexão sobre o papel da mulher negra na EJA.

Adentrar no processo educacional com a idade estipulada é um verdadeiro desafio, principalmente para as mulheres, afinal, são colocados múltiplos obstáculos na caminhada feminina, impedindo-as de ascender socialmente. Como reflexão, propomos que conseguir superar tais obstáculos para vencer o analfabetismo é um grande ato de resistência, principalmente no sistema capitalista e neoliberal em que vivemos.

As mulheres pretas, desde a colonização são oprimidas e discriminadas por serem colocadas como inferiores e incapazes fisicamente e intelectualmente pela supremacia machista e racista presente na sociedade. Lélia Gonzalez (1984), em seu livro *Sexismo na História brasileira*, pontua como é o olhar da sociedade perante as mulheres pretas:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criançice, etc. e tal. [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta (Gonzalez. 1984, p. 226)

O destino das mulheres negras está fadado a servir, visto que, desde os primórdios da História, o papel de submissão é atribuído à comunidade feminina. A opressão do racismo e do machismo diminui as mulheres em todos os aspectos, colocando-as sempre em posições subalternas (Almeida; Lira, 2021).

Nesse contexto, é importante refletir a respeito da posição da mulher preta na sociedade opressora e observar a sua individualidade em relação às mulheres brancas, afinal, a comunidade negra é,

constantemente, inferiorizada quando comparada, principalmente na questão da feminilidade. Dessa forma, Angela Davis - no seu livro “Mulher, raça e classe” - elucida que a perspectiva de feminilidade das mulheres negras sempre foi sinônimo de anormalidade (2016). A mulher branca de classe média do século XIX, caracterizada como recatada e do lar, era o maior exemplo de feminilidade. “Pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias.”(Davis, 2016). Do mesmo modo, é mister trazer à tona aspectos históricos, pois encontramos muitos vestígios, ainda hoje, dessas visões deturpadas em relação às mulheres negras e seus direitos, que foram arduamente conquistados e precisam ser reforçados diariamente. Para entender a realidade das mulheres negras na sociedade, é preciso discorrer sobre o conceito e a perspectiva da interseccionalidade. Segundo a autora Kimberlé Crenshaw (2002), é a relação e a interação entre diferentes tipos de discriminação:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177).

As mulheres na EJA são majoritariamente pretas e pobres, por conta disso é essencial o olhar pela interseccionalidade, o recorte para a questão étnico racial e de classe permite um maior entendimento sobre a discriminação sofrida e como lidam diante da opressão diária e o refúgio encontrado no ambiente escolar. O estudo em torno de mulheres pretas, só se torna possível pelo olhar interseccional, pois vai além da questão de gênero e sim de um estudo aprofundado sobre um conjunto de questões, envolvendo um conjunto social abordado.

O que permite analisar como a questão de gênero na EJA, interseccionada com as questões de classe, raça e território, faixa etária/geração e outros marcadores de vivências, resultam na trajetória pouco regular das mulheres em vulnerabilidade social e, em sua maioria, negras, nos bancos escolares. (Almeida; Lira, 2021, n. p)

As mulheres negras encontram maior dificuldade em ingressar no mercado de trabalho em comparação às mulheres brancas, pois são as mais afetadas pela falta de escolarização, pelo fato de serem impedidas em várias circunstâncias seja pela situação econômica ou pela vitoria do sistema patriarcal, que as reprimem de realizar outras atividades a não ser cuidar da casa e dos filhos e com isso o impedindo de concluir os estudos, onde é um requisito fundamental para valorização profissional, além de sofrerem já forte discriminação pelo mercado (Almeida; Lira, 2021).

Por isso que o método educacional da EJA, deve ir de encontro ao proposto por Paulo Freire (2006) de levar o indivíduo a compreender o mundo a sua volta e o transformar. Para as mulheres pretas é imprescindível essa interpretação pelo lugar de subalternidade, a qual é imposta no seio da sociedade brasileira. Logo, a reflexão deve ser de incentivo à criticidade, às contradições e às opressões do sistema.

É de suma importância a luta contra a evasão escolar dessas mulheres, pois existem inúmeras pressões por parte da sociedade que as forçam a desistir dos estudos. Consequentemente, cabe analisar como a sobrecarga de funções que são colocadas sobre elas e como suas respectivas individualidades são artifícios essenciais para vencer a essa luta e para auxiliar na conciliação do trabalho e seus respectivos afazeres no lar, e promover com o processo de escolarização emancipador à ascensão crítica da mulher (Almeida; Lira, 2021).

Como pontuado, a Educação de Jovens e Adultos é uma forma inclusiva para as pessoas que não conseguiram concluir os estudos, no período compatível com a idade considerada correta, procuram assim no EJA uma nova oportunidade para uma vida mais digna através da alfabetização. Sobre tudo as mulheres negras são majoritariamente colocadas em posições subordinadas no mercado de trabalho, buscando na alfabetização uma alternativa de ascensão social e, muitas vezes, devido ao anseio de se adaptar à sociedade contemporânea, principalmente com a era digital que representa a realidade contemporânea.

Com a insurgência em massa de novas tecnologias, a denominada “Sociedade da Informação” é sedimentada por meio de uma malha de meios de comunicação que interligam ferramentas em escala global, ensejando uma verdadeira revolução tecnológica (Takahashi, 2000). No entanto, dada a cronologia histórica que demarca o cenário nacional com as lamentáveis desigualdades socioeconômicas por contraste a outros países, o Brasil ambienta uma distribuição discrepante de renda ocasionada pelo engendramento da dinâmica dos ciclos econômicos.

Nesse contexto, com a crescente industrialização a partir de 1980, os contrastes supracitados tornam-se mais evidentes, fomentando uma conjuntura de extrema insegurança social e instabilidade econômica que atingiu, principalmente, grupos desafortunados e sujeitos à marginalização. Dessa forma, como o advento da industrialização alavancou o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação, a implementação de políticas públicas que promovessem a inclusão digital dos grupos mais vulneráveis tornou-se uma demanda imperativa para amenizar as ressonâncias da desigualdade socioeconômica em esfera nacional (Bonilla; Pretto, 2011).

Com o fito de minimizar a infoexclusão, isto é, a marginalização de usuários que desconhecem as TIC's<sup>3</sup> ou não possuem acesso às ferramentas digitais, Silveira (2003) enfatiza a importância de elaborar políticas públicas que possam estimular a inclusão digital, afinal, as novas tecnologias protagonizam um cenário de globalização hegemônica, pronunciando as desigualdades estruturais<sup>4</sup> e os reflexos assimétricos do Capitalismo Contemporâneo.

Podemos definir exclusão digital como a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação. Essa incapacidade não deve ser vista de forma meramente técnica ou econômica, mas também cognitiva e social (Lemos, 2007, p. 42).

Como exposto anteriormente, o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tido como uma resposta ao premente analfabetismo que assola as camadas mais pobres do território brasileiro, buscando reinserir, no ambiente escolar, brasileiros com mais de 15 anos de idade - os quais não tiveram acesso e foram impedidos de dar encadeamento à aprendizagem seja no ensino fundamental ou no ensino médio (Brasil, 2018). Além disso, a concepção referente à Educação de Jovens e Adultos também pode ser definida por Paulo Freire (2006), o qual a caracteriza como um louvável ato político, ou seja, uma forma de manifestação do conhecimento que está, por consequência, vinculada a um ato motriz ou criador.

No entanto, apesar da EJA - em seu bojo embrionário - ser resultado de um passado racista e opressor, o programa Educação de Jovens e Adultos, hoje, advém como tentativa de solucionar as intempéries<sup>5</sup> da desigualdade que ainda marcam a história brasileira. Dessa forma, o ensino supletivo representa um remédio compensatório disposto aos grupos oprimidos, pois, de acordo com o estudo quantitativo e empírico de Izanete Marques Souza e Cosmerina de Souza de Carvalho (2019), as mulheres negras, por exemplo, recorrem ao EJA como ferramenta de emancipação e empoderamento.

A educação, sob a interpretação de Paulo Freire (1987), assume um caráter de libertadora devido à amplitude de abertura aos indivíduos para que possam, por meio dela, pensar de forma autônoma e, além disso, expor e discutir suas formas de pensamento, construindo uma ideia própria de mundo. Sendo assim, a inclusão digital, quando aliada à perspectiva pedagógica, viabiliza a emancipação e o empoderamento dos indivíduos sujeitos à exclusão tecnológica, tendo em vista que a inserção dos

3 Abreviação para Tecnologias da Informação e da Comunicação.

4 A concepção de desigualdade estrutural remete à dinâmica histórica brasileira que corroborou a condição de contraste econômico atual, sujeitando indivíduos negros, representantes da comunidade LGBTQIAPN+ e mulheres ao ostracismo.

5 Tendo em vista alguns problemas que circundam a realidade das pessoas analfabetas, como, por exemplo, o abandono e o preconceito.

usuários neste meio emulsiona a educação libertadora, fomentando o ingresso ao meio da cultura digital e à singularização de indivíduos enquanto cidadãos cibernéticos<sup>6</sup> (Joaquim; Pesce, 2016.).

Cabe refletir que, no contexto hodierno, associar a educação às novas TIC's passou a ser uma demanda vigente para não só propor uma emancipação das pessoas que, muitas vezes, são censuradas pela precariedade de ensino e de oportunidades, mas também para incluí-las na sociedade tecnológica e globalizada. Entretanto, os percalços da desigualdade socioeconômica que está presente no Brasil revelam que, devido à exclusão digital, inserir, no mundo cibernético, indivíduos das camadas mais pobres - os quais não tiveram contato com as ferramentas tecnológicas - é um desafio a ser superado com urgência.

Na verdade, as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso aos computadores em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades, de aprendizagem ou culturais, articuladas diretamente com as tecnologias da informação e comunicação. Quando isto acontece, as TIC são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursinhos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e que há muito vêm sendo criticadas. É necessário perceber que os espaços tecnológicos, nas escolas, configuram centros públicos de acesso às TIC e, portanto, de constituição da cultura digital, além da possibilidade de se constituírem efetivamente em espaços pedagógicos com as tecnologias disponíveis para a mobilização das aprendizagens dos alunos. Ou seja, deveríamos considerar tais espaços servindo a vários propósitos, uma vez que se considera importante o imbricamento da escola com a vida, com a comunidade, com o trabalho, com a cultura (Bonilla; Pretto, 2011, p. 39-40).

Portanto, com o escopo de combater a pobreza sob a égide de ações sustentáveis, é imperativo propor programas de inclusão digital que possam transpassar o acesso superficial às TIC's. A título de elucidação, cabe pontuar como a elaboração de políticas públicas torna-se imprescindível para suplantiar o letramento e a aprendizagem das pessoas mais pobres e vulneráveis socialmente (Bonilla; Pretto, 2011.).

Apesar da ampliação das ferramentas tecnológicas disponíveis aos usuários ser um fator determinante para reduzir as discrepâncias sociais inerentes no Brasil, é mister que, para além do mero acesso instrumental, a inclusão digital corrobora um contato expressivo com as tecnologias. Destarte, para aludir ao modelo construcionista<sup>7</sup>, Nilza Godoy Gomes (2002) enfatiza que a efetividade na construção do processo de aprendizagem é resultado de um sistema educacional com aplicação a longo prazo, apresentando problemas e desafios a serem solucionados com o conhecimento adquirido.

Sob essa perspectiva, a construção do indivíduo em relação à sociedade é condicionada por meio de estratégias que viabilizem sua autonomia nas escolas, como, por exemplo, cursos pedagógicos que orientem como fazer uso das TIC's (Gomes, 2002.). Logo, a oferta mecânica de instrumentos tecnológicos não é suficiente para solucionar as intempéries que refletem no cenário desigual brasileiro, sendo mister que, além do viés instrumentalista, os alunos da EJA possuam domínio técnico das ferramentas ofertadas.

Consideramos que os alunos da EJA devem ser "incluídos digitalmente" de forma que tenham uma atuação autônoma em seus respectivos contextos sociais. "Incluir digitalmente" não significa apenas proporcionar o acesso dessas pessoas aos artefatos culturais digitais, mas construir uma educação em que o indivíduo torne-se capaz de utilizar as redes com destreza, buscando, produzindo e compartilhando informações em prol da aquisição de novos conhecimentos (Silva; Junior, 2020, p. 37).

Exemplificando o entendimento supracitado, cabe elencar alguns estudos direcionados para a compreensão de como as TIC's impactam no processo de aprendizagem da EJA. Sendo assim, a princípio, Lívia Andrade Coelho (2011) apresenta um rol de questionamentos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para propor, em sua dissertação de mestrado, uma análise empírica referente à utilização do laboratório de informática pelos alunos. Por conclusão, Coelho (2011) avalia que a emancipação digital, ensejada pelo contato dos discentes com as ferramentas tecnológicas, debuta como força

<sup>6</sup> Usuários dotados de direitos e deveres no meio digital.

<sup>7</sup> Voltado para a construção social do indivíduo.

motriz para ressignificar os saberes, introduzindo uma compreensão de mundo inédita e construindo um empoderamento na autoestima dos envolvidos, os quais, tendo em vista o olhar construcionista, tornam-se entes autônomos para manejar as complexas TIC's.

Do mesmo modo, cabe narrar o estudo desenvolvido por Rafael da Cunha e Rita Gurgel (2016), o qual explora os efeitos da interlocução dos alunos com os saberes tecnológicos, avaliando como a proposta de ministrar um minicurso de introdução à informática reverbera no processo de construção da identidade de pessoas sujeitas à vulnerabilidade socioeconômica.

Contudo, pode-se concluir que o minicurso de Introdução à Informática na EJA conseguiu obter seu objetivo, na medida em que contribuiu para a aprendizagem dos educandos e desenvolveu nestes, habilidades no manuseio de recursos tecnológicos. A inclusão digital acontece quando o indivíduo utiliza a tecnologia de forma significativa, encontrando um sentido para esta utilização e construindo conhecimento a partir dela. Nota-se então que a experiência relatada conseguiu plantar esta semente com os alunos da EJA. Por fim, ressalta-se a importância de ações desta natureza na EJA, modalidade de ensino carente de projetos que visem a integração social (Da Cunha; Gurgel, 2016, p. 425-426).

Nesse diapasão, os diálogos entre o mundo cibernético, os mecanismos de comunicação e as parcelas sucateadas pela omissão de um olhar estatal - ente público que possa assegurar condições fidedignas de desenvolvimento social - afloram o protagonismo do ciberativismo, conceito que reflete em um encorajamento das comunidades para tutelar seus direitos. Dar voz às falas de ciberativistas é primordial para formar coletivos que possam mobilizar mulheres negras, lésbicas e transexuais, por exemplo, a sustentarem uma mútua troca de experiências e narrativas, construindo uma identidade interseccional em antagonismo à hegemonia de grupos dominantes que promovem o ódio e a disseminação de estereótipos (Lima, 2022.).

Mesmo que o meio digital construa um espaço de acolhimento para as mulheres negras, as intempéries que circundam a esfera cibernética obstam a possibilidade de efetivar o ciberativismo, visto que, no Brasil, o sistema educacional excludente cerceia a oferta de oportunidades à população negra. Conseqüentemente, o Estado que emulsiona o engendramento do sistema supramencionado categoriza quais indivíduos que terão acesso às TIC's (Ferreira, 2020.).

A educação remota emergencial perpetua as desigualdades e dá robustez ao processo colonial de exclusão social da população negra no Brasil. Não se trata apenas do não acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas a um letramento digital insuficiente, a atualização da negação dos direitos humanos, da cidadania e da dinâmica de geração de novos direitos para esta população. Ao apontar que as escolas e as secretarias de educação vêm realizando esforços para ofertar a educação remota em meio à pandemia, mas sem considerar o conseqüente fortalecimento do apartheid digital, que destacadamente incide sobre a população negra brasileira, não afirmo que estas instituições criaram os processos excludentes, mas ratifico que estes são por elas reproduzidos (Ferreira, 2020, p. 20).

Em suma, a população preta é privada de acessar as tecnologias digitais em detrimento da efetivação de uma aprendizagem construcionista, isto é, uma aprendizagem que não fique restrita ao mero acesso às ferramentas cibernéticas, mas sim que reconheça a comunidade, em especial as mulheres negras, como usuários e cidadãos digitais. Assim, trabalhar a aliança do EJA às TIC's é fomentar a inclusão digital por meio do processo de aprendizagem que auxilie jovens e adultos na compreensão, entendimento e acesso às ferramentas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o reconhecimento à inclusão digital para mulheres negras na EJA deve ser interpretado como uma prerrogativa ímpar para os estudos no campo da Assistência Social em tempos atuais, principalmente no tocante ao vislumbre das políticas públicas na educação brasileira. Portanto, o aparecimento das novas tecnologias, apesar de ser uma premissa incipiente no processo de letramento e aprendizagem, deve partir de uma abordagem social, tutelando a disponibilização de ferramentas

e, sobretudo, instruções e investimentos, às comunidades marginalizadas, como exemplo mais preocupante, a marginalização virtual das mulheres pretas no ensino cibernético da EJA. O presente estudo vislumbra uma maior visibilidade às questões pontuadas, visto que, de acordo com as fontes bibliográficas utilizadas, ainda há uma secularização do tema, principalmente quando os estudos acadêmicos se referem à Educação de Jovens e Adultos para mulheres negras.

Como estudado, o público da EJA é a classe dos dominados e arrebatados pelo capital, sendo constituído pela classe trabalhadora e grupos minoritários. Dessa forma se torna importante o estudo e reflexão em torno da implementação de políticas públicas efetivas acerca do tema para resolver as problemáticas levantadas, como: a evasão de mulheres do ambiente escolar pela sobrecarga e difícil conciliação da vida pessoal com a escolar. Sendo assim, o olhar de totalidade sobre cada indivíduo e suas particularidades é primordial para uma possível estratégia de intervenção. O ambiente escolar deve ser acolhedor e emancipador para esses grupos que tanto são violentados e oprimidos pela sociedade diariamente. Reforçamos que este breve e elucidador estudo vem com o objetivo de levantar novas questões a acerca do tema tão pertinente, tendo como fito enriquecer a reflexão sobre a perspectiva da EJA para mulheres negras, bem como a inclusão digital como instrumento de emancipação.

## REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, p. 09-186, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Lei n. 13.632, 6 de março de 2018. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mar. 2018.

COELHO, Livia Andrade. **AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NA VIDA DE CADA UM**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 11-130, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, Ano 10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>

CUNHA, Rafael; GURGEL, Rita. Práticas de Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: minicurso de Introdução à Informática. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 417-426, 2016. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16438/16279>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod\\_resource/content/0/Angela%20Davis\\_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf). Acesso em: 22 jun. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf> acessado em 20 de julho de 2023.

FERREIRA, Suiane Costa. APARTHEID DIGITAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA: ATUALIZAÇÕES DO RACISMO BRASILEIRO. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilza Godoy. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo Loyola, p-119-134, 2002.

GONZALEZ, Lélia, Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje-Anpocs*, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20A%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20A%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 22 jun. 2023.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

LEMONS, André (org.). **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: Eufba, p. 07-187, 2007.

LIMA, Dulci. FEMINISMO NEGRO E CIBERATIVISMO NO BRASIL. *Entropia*, v. 3, n. 6, p. 05-21, 2022. Disponível em: <https://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/392>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIRA, Daniela Almeida; BARBOSA, Maria Valéria. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. Tese (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

SILVA, Renata Borges Leal da; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 1, p. 24-40, 2020.

SOUZA, Izanete Marques; CARVALHO, Cosmerina de Souza de. A INSERÇÃO DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 31, p. 267-291, 2020.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 20 jul. 2023.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), p 01-89, 2000. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

# IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Graziela de Carvalho Maia Campos<sup>1</sup>  
Eliana Bolorino Canteiro Martins<sup>2</sup>

**RESUMO.** Este artigo tem o objetivo de apresentar um ensaio teórico a respeito da relevância da implementação da lei 13.935/2019 no contexto da educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, enfocando especificamente no trabalho profissional de assistente social na intervenção com as crianças deficientes no referido nível de ensino. O eixo central desta reflexão se constitui na convivência das crianças com deficiência na rotina do universo educacional, destacando os desafios para efetivar a educação como um direito social de todas as crianças desta faixa etária. Compreendemos que a atuação do/a assistente social objetiva fortalecer o enfrentamento às demandas no campo educacional, facilitar o acesso aos direitos sociais através de programas, projetos e ações relacionadas à intervenção profissional do/a assistente social. O Serviço Social na educação básica está relacionado com a qualidade dos serviços aos estudantes, com o fortalecimento da relação da escola com as famílias e a comunidade, assim como a criação de estratégias para enfrentar os impasses e conflitos escolares, realizar assessoria técnica à gestão escolar e contribuir para a formação continuada de profissionais da rede de educação básica.

**Palavras Chaves:** lei 13.935/2019, inclusão, trabalho profissional.

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo presentar un ensayo teórico sobre la relevancia de la implementación de la Ley 13.935/2019 en el contexto de la educación infantil, la primera etapa de la educación básica brasileña, centrándose específicamente en el trabajo profesional de un trabajador social en la intervención con discapacitados. niños en ese contexto nivel de educación. El eje central de esta reflexión es la convivencia de los niños con discapacidad en el cotidiano del universo educativo, destacando los desafíos para hacer efectiva la educación como derecho social para todos los niños de esta franja etaria. Entendemos que el rol del trabajador social tiene como objetivo fortalecer frente a las demandas en el campo educativo, facilitar el acceso a los derechos sociales a través de programas, proyectos y acciones relacionadas con la intervención profesional del trabajador social. El Trabajo Social en la educación básica se relaciona con la calidad de los servicios que se brindan a los estudiantes, fortaleciendo la relación de la escuela con las familias y la comunidad, así como generar estrategias para enfrentar los impasses y conflictos escolares, brindando asistencia técnica a la gestión escolar y contribuyendo a la formación continua. de profesionales en la red de educación básica.

**Palabras clave:** ley 13.935/2019, , inclusión, trabajo social.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo surge em virtude do interesse em aprofundar o conhecimento sobre a inserção do Serviço Social no âmbito da Política de Educação, com referências para a compreensão da importância do profissional na educação inclusiva. Temos poucas produções acadêmicas a respeito desta temática. Mas é de grande importância discutirmos este assunto e termos o compromisso de produzir conhecimento nesta área.

Vamos apresentar várias reflexões que contribuem para ação do profissional de Serviço Social no cotidiano da educação escolar. Vamos desenvolver alguns pontos onde indicamos dados sobre o aumento de crianças com deficiências com acesso à escola e a necessidade de criação de estratégias para a convivência de todos/as crianças e apoio as famílias na relação à rotina escolar.

Sendo a escola o espaço de encontro da pluralidade de convivência, crianças de todas as classes sociais, de relações étnicos raciais, de religiões, de gênero e das mais variáveis habilidades é desafiador compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional

1 Assistente Social. Especialista em Atendimento Psicossocial as Pessoas Vítimas de Violência. Departamento de Psicologia da UFSCAR. Discente de mestrado do Programa de pós graduação de Serviço Social da Unesp/ Franca.

2 Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Franca/SP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível 2. E-mail: [elianacanteiro@terra.com.br](mailto:elianacanteiro@terra.com.br)

estão articuladas às tendências contraditórias da Política de Educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada. Diante de um cenário em que a realidade se encontra cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital. Assim, destacamos alguns fenômenos importantes que, a partir dessas tendências, parecem incidir sobre as requisições de atuação do assistente social na educação: Os discursos e as práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços socioassistenciais.

“O Serviço Social Escolar é um método pelo qual o Assistente Social, através do uso de princípios e técnicas promove um melhor relacionamento entre a escola, família e o melhor, visando o seu desenvolvimento e capacidade de vida em comum e a procura coletiva de fins sociais elevados e desejáveis.” (Faleiros, 1986, p. 47).

A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, onde se define os princípios orientadores da organização escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enquanto os governos locais - estados e municípios - são responsáveis por executar os programas educacionais seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e compartilhando o custeio com recursos próprios e recursos transferidos pelo Governo Federal. É obrigatório que as crianças brasileiras frequentem a escola por no mínimo.

No Brasil a [resolução nº 5/2009](#) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), adotando os pressupostos da educação inclusiva.

Em 2019 a lei nº 13.935 institui os profissionais de Serviço Social e Psicologia na Educação Básica brasileira.

Este artigo, traz dados do IBGE de 2010, o último com dados publicados oficiais e legislações que compõe a trajetória de luta para uma Educação Inclusiva no Brasil.

Fizemos um levantamento bibliográfico e vamos discorrer desta temática com ensaio teórico, enfatizando a trajetória histórica até os dias atuais.

## EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DIREITO SOCIAL EM CONSTRUÇÃO

No período colonial (1500-1822), momento em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, não existia nenhuma política nacional de educação; eram os jesuítas, através da Companhia de Jesus (1549), que catequizavam e instruíam os índios no intuito de formar religiosos. O analfabetismo tomava conta da maioria da população brasileira, sendo que apenas as pessoas mais abastadas economicamente é que tinham acesso à educação – a realização de cursos superiores também acontecia fora do Brasil (Europa). Foi com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, que se constituíram algumas estruturas educativas no país, no intuito de atender as necessidades da Corte.

O governo brasileiro, mesmo após a independência de Portugal ocorrida em 1822, não demonstrou interesse em construir um sistema educacional próprio, pois não havia o desejo de implementar políticas sociais que viabilizassem a educação para a maioria da população. Isso fica evidente em 1824 quando o governo brasileiro, influenciado pelos preceitos liberais surgidos na Europa, outorga a primeira Constituição Brasileira e não menciona nenhuma diretriz política global para educação.

Pode-se dizer que o período Imperial deixa uma amarga herança para o sistema educacional brasileiro, pois nesta fase o Império vive uma forte crise militar, religiosa e do sistemas escravistas, priorizando o aspecto econômico em detrimento da atividade educativa.

A política de educação, desde o seu surgimento, passou por lentos e consideráveis avanços na sua efetivação. Essa que era ofertada exclusivamente pela igreja, passa a ser responsabilidade do Estado, sendo laica, gratuita e de qualidade. (Santos, 2010). A constituição promulgada após a Revolução de 1930, em 1934, consigna avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, em 1937, instaura-se o Estado Novo, outorgando ao

país, uma Constituição autoritária, registrando-se em decorrência um grande retrocesso. Após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos das ideias são retomados e consubstanciados no projeto de Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira, enviado ao Congresso Nacional em 1948, que foi finalmente aprovado em 1961.

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945 até o golpe militar de 1964, quando se instaura um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passará por mudanças significativas, destacando-se entre elas, o surgimento em 1951, da atual Fundação Capes (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61 (Lei de diretrizes e Bases da Educação), ocorreu importante movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece, no seu capítulo IV, no artigo 53, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que “.. a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho asseguram-lhes igualdades de condições para o acesso e a permanência na escola.” (Brasil, 1990, p 22).

A Declaração de Salamanca (1994), determinou a construção de um sistema educacional inclusivo, prioritariamente no que refere a estuantes com deficiências, mas o conceito é para todos e não apenas àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Ao assinar essa declaração, o Brasil compromete-se a alcançar os objetivos propostos, dentre eles, o transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. A mesma declaração propõe que “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integra-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades.” (UNESCO, 1994, p 10).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar -se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para um educação de qualidade para todos (Brasil, 2003).

O Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovem um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (Brasil, 2003).

O Ministério Público Federal publica o documento “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas de ensino regular (Brasil, 2004).

O plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do PDE, Decreto nº 6094, estabelecendo as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2007).

O Decreto nº 6571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007, que determina a todas as crianças e jovens com necessidades especiais que estudem na escola regular. Portanto, desaparecem, as escolas e classes segregadoras. O atendimento especializado continua existindo apenas no turno oposto. Tendo como prazo limite para todos os municípios se ajustarem às novas regras até o fim de 2010. (Brasil, 2008).

A educação infantil é um direito constitucional de todas as crianças que vivem no Brasil. A emenda nº 59/2009 alterou os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, determinando

a obrigatoriedade da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade. Consequentemente, a matrícula tornou-se obrigatória a partir da pré-escola, sendo que o acesso à creche, apesar de não ter obrigatoriedade se constitui em um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos, devendo o poder público ampliar sua oferta gradativamente.

O artigo 7º da [Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência](#) (2006), estabeleceu o compromisso com a adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais. O documento internacional esclarece a polêmica da coexistência entre um sistema apartado de educação, onde um se baseia na condição de deficiência e um sistema comum. Ele reconhece e valoriza a diversidade humana presente na escola ao explicitar que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No Brasil, a [resolução nº 5/2009](#) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), adotando os pressupostos da educação inclusiva. Assim, as creches e pré-escolas passaram a se constituir em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, destinados à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, por meio da implementação de proposta pedagógica elaborada, superando o modelo fragmentado do sistema educacional. Conforme a [resolução nº 04/2009](#) do CNE, as creches e pré-escolas passaram a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus [Projetos Político-Pedagógicos \(PPPs\)](#), planejando e desenvolvendo as atividades próprias da educação infantil de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes (berçário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros), proporcionando a plena participação de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13146/2015, legislações que regulamentam a Constituição Federal de 1988, constituindo um ensino de qualidade, sem nenhum tipo de discriminação. Sendo assim, desenvolver na escola com a comunidade escolar (trabalhadores da educação, estudantes, famílias) um ambiente saudável, que propicie o desenvolvimento bio-psico-social das crianças compreendendo os desafios que são postos para concretização deste objetivo é essencial, tendo como premissa os métodos pedagógicos apropriados que possibilitem efetivar a inclusão, e com isso, construir um ambiente educacional e cultural na perspectiva promulgada nas legislações e na produção de conhecimentos sobre esta temática de estudiosos e pesquisadores que abordam esta temática na verdade da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com a [lei nº 13.005/2014](#), a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência na creche e na pré-escola.

No Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) traz em seus dados que a deficiência atinge todos os níveis de idade, podendo ser desenvolvida ao longo da vida ou desde o nascimento. A realidade brasileira, de acordo com dados do censo demográfico de 2010 (IBGE 2010), apresenta uma população com alguma deficiência estimada em 45.606.048 pessoas, o que representava 23,9% da população total. Destas, 18,60% apresentavam deficiência visual, 5,10% deficiência auditiva, 7% deficiência motora e 1,40% deficiência mental ou intelectual. Com relação às crianças, conforme o mesmo censo (IBGE 2010), 0,9% do total de crianças de 0 a 14 anos (zero a quatorze) possuíam deficiência mental ou intelectual e necessitavam do acompanhamento de políticas públicas: como da escola, da família, da comunidade, para estimular o seu desenvolvimento e autonomia.

## O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI 13.935/2019

As primeiras escolas de Serviço Social no Brasil surgem na década de 1930, considerando pela ruptura do modelo vigente, agro exportador e pela descentralização do poder político.

O período pré e pós primeira Guerra Mundial caracterizou-se como uma significativa manifestação dos movimentos sociais no Brasil, evidenciando a situação de pobreza e precárias condições de trabalho e habitação vividas pela população trabalhadora. Estes movimentos tinham como protagonista os trabalhadores que lutavam pela defesa de melhores salários, proibição do trabalho das crianças, redução da jornada de trabalho e regulamentação do trabalho da mulher.

De acordo com Piana (2009) até meados de 1970, o Serviço Social era vinculado como ideologia por subordinação ou como alternativa ao projeto político do Estado em poder vigente. Contudo, os movimentos de reconceitualização que assegurava a identidade profissional e no término do Serviço Social conservador e tradicional foi o ambiente educacional tornou-se foco na situação. Piana (2009) afirma que:

“O Serviço Social, recentemente, em sido reconhecido como profissão fundamental na perspectiva curricular da educação e ocupado espaços importantes no processo de execução da política educacional”. (Piana, 2009b, p185-186).

De acordo com Areue e Souza (2009) é importante destacarmos que o Serviço Social na educação tem um papel de extrema relevância, onde a intervenção está nas ações relacionadas com diagnósticos sociais, oferecendo alternativas aos problemas vivenciados pelo educando e sua família, o que colabora para o sucesso educacional e social, sendo a política educacional adotada a partir da Constituição de 1937, durante o período do Estado Novo, acabou preconizando o atendimento de interesses diversos do setor tradicional apoiado pela Igreja Católica. Onde era a Igreja a portadora de forças morais necessárias para a Reconstrução Nacional do setor moderno da nova burguesia urbano-industrial, pois trazia ideias renovadoras e das camadas populares, pois eram elas que dariam impulso e força de trabalho para a emergente industrialização. Porém para as elites a escola classificava socialmente, enquanto que para as camadas populares, a escola tinha função de prepara-las para o mercado de trabalho.

Segundo Almeida (2007) destaca esses processos, relacionando a educação escolarizada com as transformações no mundo do trabalho. É fundamental perceber que todo o processo educativo tem uma função política, alinhada algumas vezes a contradição inerente à relação entre capital e trabalho.

Ainda segundo Almeida (2000), durante muitos anos a associação entre Serviço Social e educação esteve, quase que de forma automática relacionada ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais. AS razões não soa desconhecidas, uma franca alteração no perfil do mercado de trabalho, no que tange à efetiva atuação dos assistentes sociais no âmbito dos estabelecimentos e da política educacional ao longo dos anos 70 e parte de 80, afirmação de debate e das práticas sobre educação popular que estenderam para além dos muros institucionais, além do reconhecimento avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos assistentes sociais ganharam no final deste século, particularmente face a atuação da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). (Almeida: 200<sup>a</sup>, 19-20).

A PL nº 3688 de 2000, defende que a atuação de assistentes sociais nas escolas, por intermédio de seu trabalho junto aos estudantes e suas famílias, contribuiria positivamente para o aperfeiçoamento e incremento do rendimento escolar, uma vez que estes seriam capazes de abordar e propor soluções nos problemas sociais que interferem no cotidiano da escolarização e formação social das crianças. (Senado Federal, 2000).

A escola, como um dos principais equipamentos sociais tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento ministrado no contexto escolar com a realidade social do estudante e suas respectivas famílias, ou seja, as características sócio-econômicas e culturais. Neste sentido, se torna essencial que a escola reconheça as condições de vida e de trabalho do corpo discente, e também buscar estratégias para aproximar a escola do universo familiar e do território onde a instituição está inserida.

Pela própria natureza da educação, a política educacional e o espaço educacional expressam a contradição da sociabilidade capitalista, ou seja, contribui no processo de produção e reprodução social na perspectiva do capital, mas também atende as necessidades da classe trabalhadora. Portanto, a instituição educacional se constitui em um espaço tensionado por interesses contraditórios,

perpassando conhecimentos e valores sociais que reforçam a ideologia dominante ou potencializam a contra hegemonia. Assim, nessa perspectiva, que destacamos a importância das ações socioeducativas com grupos de estudantes e também de famílias no contexto escolar, a fim de contribuir com o desvelar da dinâmica da sociedade capitalista fortalecendo uma formação crítica, propositiva, que possibilite a formação de seres sociais ativos, participativos, que se reconheçam como sujeitos da sua própria histórica reconhecendo os impactos das determinações sociais.

Conforme exposto, para que a escola possa desempenhar a sua função político-social deve desenvolver o senso crítico dos estudantes, precisando estar em sintonia com a realidade do estudante/família e também dos trabalhadores da educação e da comunidade na qual ela se encontra inserida e propiciar a participação da família no projeto político-pedagógico da escola.

O trabalho do Assistente Social possibilita a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, e na educação infantil, principalmente das famílias através de ações socioeducativas, sendo essa uma das atribuições essenciais do Assistente Social - mobilizar o processo de conscientização dos indivíduos de forma geral e, especificamente em relação à pessoa com deficiência (intelectual, mental, física, sensorial), como cidadãos de direitos.

Desta maneira, a inserção do Assistente Social e psicólogos na educação, articulados com os demais profissionais desta política pública, de forma particular na educação básica, contribui na luta pela conquista de uma educação inclusiva, no sentido amplo do termo, capaz de viabilizar a autonomia, na direção da conquista da cidadania desses sujeitos sociais, conforme propõe a lei supracitada. Concordamos com Amaro (1997), quando reflete que Educadores e Assistentes Sociais compartilham desafios semelhantes, e tem na escola como ponto de encontro para enfrentá-los. Tem-se a necessidade de fazer algo para o enfrentamento das expressões da questão social que repercutem e impactam sobremaneira no desempenho do estudante .

É importante ressaltar que o profissional de Serviço Social, inserido na escola não desenvolve ações que substituem aquelas desempenhadas por profissionais tradicionais da área de Educação. Conforme citado anteriormente, a contribuição do assistente social na educação se concretiza no sentido de subsidiar, auxiliar a escola, e seus demais profissionais, fundamentados em seus conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativo e ético-político pauta da formação inicial e permanente desses profissionais.

Nesse sentido, a atuação em equipes interdisciplinares, contempla distintos saberes que estão vinculados às distintas formações profissionais e esses possibilitam uma visão mais ampliada, e mais consistente sobre os processos sociais. Assim, o profissional do Serviço Social pode articular propostas de ações efetivas, a partir do resgate da visão do indivíduo e da sociedade em uma perspectiva de totalidade, a partir da compreensão da integralidade da vida humana e do real significado histórico-social dos determinantes da sociabilidade capitalista. Para Amaro (1997), a interdisciplinaridade no contexto escolar, representa estágios de superação do pensar fragmentado e disciplinar, resultando na ideia de complementaridade recíproca entre as áreas e seus respectivos saberes.

É notório que no interior da escola, no cotidiano dos estudantes e de suas famílias, que se configuram as diferentes expressões da questão social, como desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, saúde, habitações inadequadas, drogas, dificuldades na dinâmica familiar, violência doméstica, pobreza, falta de acesso as políticas sociais etc. As demandas emergentes e resultantes da questão social é um dos determinantes que justificam a inserção do profissional do Serviço Social, que tem como objetivo atender as demandas institucionais e desvelar as demandas profissionais<sup>3</sup>. Neste sentido, Iamamoto (1998) afirma:

“O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo

3 De acordo com Pontes (1995) –“Demanda institucional representa a requisição de resultados esperados dentro dos objetivos institucionais e colados ao esperado pela instituição do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da organização” (PONTES, 1995 p.167).

de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo.” (Iamamoto, 1998, p.75).

O livro “O Serviço Social na Educação”, elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social, o CFESS (2001), dispõe de dados estatísticos, os quais revelam que cerca de 36 milhões de pessoas vivem nas cidades abaixo da linha de pobreza absoluta, e que o nosso país ocupa o último lugar nos relatórios da ONU, o qual enfoca a questão social. Tudo isso, conseqüentemente, reflete em uma quantia de aproximadamente 60% de alunos, que em determinadas regiões do Brasil, iniciam seus estudos e não chegam conforme o CFESS (2001), as expressões da questão social a serem combatidos pelo assistente social na área da educação são

- *Baixo rendimento escolar;*
- *Evasão escolar;*
- *Desinteresse pelo aprendizado;*
- *Problemas com disciplina;*
- *Insubordinação a qualquer limite ou regra escolar;*
- *Vulnerabilidade às drogas;*
- *Atitudes e comportamentos agressivos e violentos.”* (CFESS, 2001, p.23).

Temos como principal objetivo a **transformação** dos sistemas educacionais, buscando a inclusão, de todas crianças e/ou adolescentes com ou sem deficiência na garantia de pleno acesso à educação infantil, com a efetivação das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos em princípio discutir a necessidade imediata de inserção da disciplina de educação no currículo na formação do Assistente Social. Pensando que a política de educação perpassa em vida de todos os brasileiros em algum momento de suas vidas. Educação é política básica e obrigatória, segundo a Constituição Brasileira. Precisamos trazer a Educação para a centralidade da discussão, quando queremos um país menos desigual e sem violência.

É na escola, através da Educação que vamos obter emancipação de todos os brasileiros. É urgente, na formação dos assistentes sociais este debate. Precisamos também, que os conselhos da categoria, façam esta discussão e popularizem grupos de estudos e pesquisas para colaborar com formação de quem já não está mais no ambiente acadêmico. Quem está nas trincheiras do cotidiano, na intervenção, para colaborar com as ações que estão postas e que não foram instrumentalizadas para estas atividades.

O objetivo deste artigo foi posicionar o Serviço Social diante da construção da história do nosso país e de localizar a histórica luta de todos os profissionais da categoria ainda batalhem na construção de uma sociedade igualitária. É através do conhecimento entre a realidade do aluno com a realidade da comunidade que precisamos estar em sintonia, respeitando a realidade social, econômica e cultural de cada um.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N, L,T. **Serviço Social e política educacional:** um breve balanço e desafio desta relação. 1º Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação. Belo Horizonte, 28 março 2003, p 1-9;
- AREQUE, I,C; SOUZA, J, A, N. **O Serviço Social no enfrentamento da evasão escolar através do centro municipal de atendimento sócio psicopedagógico ao educando – CEMASP.** Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB, ano V, v IX, janeiro-junho, p 103-114, 2009;

BATALLA, Denise Valduza. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. IN: **Fundamentos em Humanidades**. Universidade Nacional de San Luis- Argentina. Año X, número 1(19/2009) p. 77/89;

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição Federal Brasileira**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988;

BRASIL. CASA CIVIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso:20/01/2023;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm);

BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**, 2010. Disponível em: IBGE. Gov. Br. acesso em 20/01/2023;

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Porto Alegre: CRESS, 2000;

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

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998;

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social na área da Educação**. In: **Revista Serviço Social & Realidade**. V 8 N° 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999;

PIANA, M, C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. Editora: Cultura Acadêmica, UNESP, São Paulo, 2009 a, p 236;

PIANA, M,C. **O Serviço Social e educação: olhares que se entrecruzam**. Serviço Social & Realidade, Franca, V 18, nº 2, p 182-206, 2009b.

# A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA ESCOLA

## THE IMPORTANCE OF THE WORK OF THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE TEACHER – AEE AT SCHOOL

Láisa Giseli Neiva Leite Santo<sup>1</sup>  
Mariany Almeida Montino<sup>2</sup>

**RESUMO.** A presente pesquisa trata da importância do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Este profissional é responsável por planejar e desenvolver atividades pedagógicas específicas, adaptadas às necessidades individuais de cada aluno com deficiência, de forma a promover sua aprendizagem e desenvolvimento, tornando este serviço de grande relevância para a efetivação da Educação Inclusiva. O objetivo deste estudo foi apresentar o conhecimento que o professor da sala regular tem sobre a importância do trabalho desempenhado pelo professor do AEE e se existe o trabalho em conjunto entre esses professores. Para a realização da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico com artigos sobre o tema. Com os resultados apresentados, foi possível concluir que já existem experiências onde os dois profissionais trabalham em conjunto, mas que precisam superar algumas dificuldades tais como a falta de capacitação sobre as deficiências.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Professor do AEE. Deficiência.

**ABSTRACT.** This research exposes the importance of the Specialized Education Service – SES teacher. This professional is responsible for planning and developing specific educational activities, adapted to the individual needs of each student with disabilities, in order to promote their learning and development, making this service of great importance for the effectiveness of Inclusive Education. The objective of this study was to present the knowledge that the regular classroom teacher has about the importance of the work performed by the AEE teacher. A bibliographic survey with papers that addressed the theme was carried out. With the results presented, it was possible to conclude that there are already experiences where the two professionals work together, but that they need to overcome some difficulties such as the lack of training on disabilities.

**Keywords:** Inclusion. Special Education. Specialized Educational Attendance. SES Teacher. Disability.

### INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa tem por objetivo conhecer a prática profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço pedagógico complementar à escolarização regular e tem como objetivo oferecer recursos e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência na sala de aula e no contraturno da aula regular. Este apoio pedagógico foi instituído nas escolas a partir da Resolução nº 04, 02 de outubro de 2009, que norteia este atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino em todos os níveis e modalidades de ensino. O professor do AEE também é responsável pelo suporte dado ao professor regente no planejamento das aulas ministradas nas classes regulares.

Diante do exposto, percebe-se a relevância da elaboração desta pesquisa visando apresentar a importância do trabalho deste profissional na formação e desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência, atributos estes que esses alunos levarão não só para sala de aula como também para o seu cotidiano fora do ambiente escolar.

1 Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Coordenadora de Extensão e Desenvolvimento Social da Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Especialista em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3453515971515846>. E-mail: laisa.gn@unitins.br

2 Doutora e Mestre em Educação (UNICAMP). Professora Pesquisadora e Coordenadora do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3117524559575296>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8277-0644> E-mail: [mariany.am@unitins.br](mailto:mariany.am@unitins.br)

Inicialmente, far-se-á uma breve abordagem sobre o contexto histórico da inserção da pessoa com deficiência no contexto educacional, em seguida trata-se da organização do trabalho do professor do AEE nas escolas e por fim, são apresentadas experiências do trabalho dos professores do AEE em algumas escolas do país, buscando trazer um panorama da efetividade desse atendimento.

## BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A educação para Pessoas com Deficiência (PcD) não foi, desde sempre, uma preocupação por parte da sociedade brasileira. Somente a partir do século XVIII, é que surgem no Brasil, as primeiras instituições assistencialistas voltadas para atender os cegos e surdos.

Analisando a trajetória da Educação Especial é possível identificar que as pessoas com deficiência eram excluídas do contexto educacional no período que antecede o século XX, quando começam as mobilizações da sociedade em favor dos direitos das PcD, porque até então, “eles eram considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar” (Silva, 2006).

Durante a década de 1950, começaram a surgir as primeiras escolas com classes especiais no Brasil. Nesta época, predominavam atitudes assistencialistas “permanecendo a descrença na capacidade de mudança do indivíduo” (Silva, 2006).

Na década de 1970, com a ideia de integrá-los à sociedade, os alunos com deficiência começaram a frequentar as salas de aula que ofertavam o ensino regular. No entanto, neste período, “existia uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais” (Silva, 2006), pois as escolas não ofereciam recursos necessários para estes alunos.

Neste período, os alunos com deficiência deveriam se adequar para acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula. “À escola, bastava apenas inseri-los na sala de aula regular ou especial” (Messias, 2019).

Com a proposta de inclusão amparada na Lei nº 5.692/71 e na Declaração das Pessoas Deficientes, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, os alunos com deficiência física e mental deveriam receber tratamento especial, sem qualquer discriminação por sua raça, cor, sexo, religião, ou sua origem social. Assim, nas décadas de 1980 e 1990, a escola teve que assumir um papel mais ativo na questão educacional dos alunos com deficiência, se organizando para atender e proporcionar um ambiente sem barreiras físicas, de comunicação e de atitudes sem preconceitos.

A luta da sociedade civil organizada pela inclusão escolar teve início no Brasil na década de 1980, com a mobilização de pais e profissionais da educação que defendiam a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Desde este período, a luta vem sendo constante por parte dos movimentos sociais e profissionais da educação. A Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III, é um importante instrumento que normatiza e assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É importante salientar que desde a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, utiliza-se a terminologia Pessoa com Deficiência. O termo “deficiente” foi extinto por ser sinônimo de incapacidade. A expressão “portador de deficiência”, traz a ideia de que as pessoas portam a deficiência, enquanto elas a possuem. A expressão “portador de necessidades especiais” também não é adequada, pois todas as pessoas possuem necessidades especiais, conforme a idade, o sexo, dentre outras. O uso correto do termo é importante para não reforçarmos ideias e informações equivocadas tratadas em outras épocas, quando eram carregadas de preconceitos e estereótipos.

Outro instrumento importante nesta época foi a Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesta declaração foi reconhecida a necessidade de uma escola para todos, “onde as crianças com deficiência deveriam ser incluídas independente de suas diferenças” (Messias, 2019).

Podemos observar que a educação inclusiva se propõe a respeitar a diversidade humana, e negar a deficiência é negar a diversidade destas pessoas, interferindo na sua forma de ser e agir. Ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para garantir a inclusão nas escolas de forma efetiva, mas é possível perceber o avanço significativo de políticas públicas nesta área nas últimas décadas.

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO

A Educação Inclusiva vem ganhando visibilidade no cenário contemporâneo, o que é visto na construção de várias políticas públicas para esta área. Neste sentido foram criados vários instrumentos normativos como leis, decretos e diretrizes para nortear e garantir esses direitos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em 2008, e orienta os sistemas educacionais a promoverem respostas para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência.

A Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz no artigo 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, defende a oferta da matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Neste contexto, foi previsto que as escolas garantissem as salas de recursos multifuncionais. Conforme a definição do Decreto nº 6.571/2008, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado na sala de recursos multifuncionais da escola durante as aulas regulares e no contraturno. É dever da escola institucionalizar o AEE, prevendo na sua organização.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço ofertado na escola a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial, em 2008.

Para executar este serviço, é preciso um professor especializado na área da Educação Especial, conforme orienta a Resolução CNE nº 04/2009, no artigo 12, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. É este profissional que irá planejar e propor aos professores regentes, “atividades que venham desenvolver a base para a construção do conhecimento proposto no ensino regular” aos alunos com deficiência (Alves, 2021). O aluno com deficiência exige do professor um olhar inclusivo, para que este consiga compreender, a partir de um olhar mais sensível, como desenvolver atividades para a formação deste aluno.

Neste sentido, conhecer a prática destes professores contribui para que os outros profissionais inseridos no âmbito escolar e na sociedade reconheçam que estes especialistas trabalham para que os alunos com deficiência tenham autonomia não apenas na sala de aula, mas em outros espaços fora da

escola colaborando na sua formação escolar, humana e social e também que o papel de acolher esses alunos é de todos os envolvidos neste processo educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), descreve a função do AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (pág.16).

É importante esclarecer que o professor do AEE elabora em conjunto com o professor regente os recursos necessários para trabalhar a disciplina ministrada em sala de aula, para que o aluno tenha acesso ao conteúdo de acordo com a especificidade de sua deficiência.

Muito se confunde sobre o trabalho do professor auxiliar em sala de aula quando, por vezes, há um entendimento equivocado do professor regente que considera que a responsabilidade da aprendizagem do aluno com deficiência é do professor auxiliar e do AEE e não sua própria. Sobre isto Reis (2019), esclarece que:

[...] surgiram confusões sobre o funcionamento do AEE entre os professores, em que passaram a pensar que este serviço de atendimento especializado se restringe apenas a sala de recursos multifuncionais, que era um substitutivo do ensino regular [...].

O professor regente, ao receber um aluno com deficiência, deverá promover a inclusão escolar desse aluno, oferecendo um ambiente inclusivo e adaptado para suas necessidades específicas. Ele deve estar preparado para identificar as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência e adaptar o conteúdo e a metodologia de ensino para atender suas necessidades.

Neste sentido, é preciso esclarecer que as atividades desenvolvidas na sala de recursos “sempre diferenciam-se das desenvolvidas nas salas comuns” (Silva, 2019). Nesta perspectiva, o professor do AAE tem o objetivo de auxiliar o aluno com deficiência “a romper as barreiras que impeçam seu desenvolvimento”, tais como: orientação do espaço ao qual está inserido, uso da tecnologia assistiva, estímulo à comunicação (Ferreira, 2016).

## EXPERIÊNCIAS DO AEE EM ALGUNS ESTADOS DO BRASIL

A abordagem para o desenvolvimento da pesquisa é qualitativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica por se tratar da análise e leitura dos artigos selecionados sobre o tema. Para a compreensão da importância da prática do professor do AEE na escola, foram selecionados 12 artigos na plataforma Scielo e Google acadêmico, no entanto, somente 05 foram escolhidos, pois abordavam especificamente o assunto sobre a importância do trabalho do professor do AEE na escola. Neste sentido buscamos observar nos artigos pesquisados a importância deste profissional no atendimento aos alunos com deficiência e os seus desafios para exercer as ações em conjunto com os outros professores da escola.

As escolas em todo o país vêm implementando a educação inclusiva, no entanto, ainda possuem muitos desafios para conseguir se tornarem, de fato, inclusivas. É o caso de uma escola de ensino fundamental no município de Caraúbas – RN, que possui a Sala de Recursos Multifuncionais, equipamentos de tecnologia assistiva e diversos recursos pedagógicos, mas ainda precisa de um “espaço maior para receber os materiais de apoio e mais professores especializados” (Silva, 2019). Outra dificuldade apontada é a questão do trabalho colaborativo com o professor da sala de aula regular. Silva (2019), explica que, “a mediação do docente na sala de aula regular é difícil no início, neste sentido precisa da interação com os professores da sala de Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, a família do aluno e dos demais colegas”. E acrescenta que apesar das dificuldades, o atendimento aos alunos desta escola no

Rio Grande do Norte, vem ganhando visibilidade por parte da comunidade escolar. Os maiores desafios enfrentados pelo aluno com deficiência se referiam à socialização com os funcionários e colegas. Neste sentido, a escola trabalhou a sua interação e hoje “adora participar de eventos da escola e fora da sala de aula” (Silva, 2019). Além de trabalhar com o aluno com deficiência, o professor do AEE sensibiliza a comunidade escolar para que reflita sobre o que a inclusão representa e assim pode “criar alternativas educacionais para que se abram incondicionalmente às diferenças” (Silva, 2019).

Segundo a pesquisa realizada em Jaboatão dos Guararapes – PE, numa escola com 679 alunos, os desafios enfrentados são a falta de capacitação aos professores da sala regular, apoio familiar, as condições de trabalho para a promoção de estratégias pedagógicas eficazes no atendimento de 14 alunos com deficiência, para que possam atender e “garantir pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015).

Apesar dos desafios, os professores regentes da sala de aula da escola em Jaboatão dos Guararapes, conseguem enxergar a contribuição do trabalho do AEE. Eles relatam que “veem o trabalho do AEE de forma focada e comprometida, mesmo tendo pouco espaço físico para uma maior interação e participação do assistido”.

A escola citada anteriormente reconhece a prática pedagógica dos professores do AEE como de referência no atendimento do aluno com deficiência, mesmo com os poucos recursos oferecidos para desempenharem suas atividades, reforçam ainda o grande papel do AEE na educação do aluno com deficiência, “e o quanto é importante fortalecer a parceria entre eles e os gestores, e os professores da sala regular [...] para a construção de práticas inclusivas” (Messias, 2019).

Na escola estadual em Itaperuna no Rio de Janeiro, o desafio é a falta de preparo dos professores da sala regular para atender 19 estudantes com deficiência. Segundo Souza (2018), para a realização da pesquisa, foram entrevistados 33 professores e “61% não tem nenhuma formação na área da Educação Especial”, essa falta de capacitação afeta a formação adequada e de qualidade dos alunos com deficiência.

De acordo com Souza (2018), ao questionar os professores se eles receberam alguma capacitação para receber os alunos com deficiência, dos 33 entrevistados, 58% responderam que sim, que receberam apenas orientações de como atender o aluno, participaram de palestras e orientação da professora do AEE sobre as deficiências dos alunos matriculados.

Outra pergunta feita aos professores da sala regular no município de Itaperuna, se tratava do desempenho dos estudantes com deficiência, se eles achavam que o aluno desenvolvia-se cognitivamente ao participar da sala de recursos multifuncional, e os entrevistados foram unânimes em dizer que “o Atendimento Educacional Especializado traz benefícios bem satisfatórios com relação ao cognitivo e à aprendizagem dos alunos com deficiência do colégio” (Souza, 2018).

No estudo realizado em Curitiba – Paraná, foram relatados alguns desafios por parte dos professores do AEE quanto ao atendimento, tais como: assiduidade do aluno, acompanhamento da família, capacitação dos profissionais, aceitação e insegurança do aluno com deficiência no ambiente escolar. Mas apesar dos desafios citados, um ponto positivo analisado é que os professores da sala regular conseguem trabalhar em conjunto com o professor de AEE, “nas permanências, intervalos e conselhos bimestrais, realizando troca de experiências e adaptações curriculares” (Ferreira, 2016).

Numa pesquisa realizada no município de Palmas - Tocantins, sobre a formação dos professores regulares e da educação especial quanto à efetividade na aplicação do ensino aos alunos com deficiência, Lima (2022), aponta que o índice de professores que possuem formação em AEE e atuam na área é de 72%. Os resultados desta pesquisa em Palmas – TO, apontam necessidade de formação continuada em educação especial para professores do ensino regular e AEE, e estes percebem a “necessidade de investimento em formação continuada tanto para eles que atuam no AEE, quanto para os docentes do ensino regular” (LIMA, 2022).

Os professores entrevistados nesta pesquisa em Palmas – TO, apontam ainda a necessidade de ser viabilizados cursos sobre educação especial na sua área de formação. Alguns relataram que dialogam

“com os professores do AEE para o desempenho da prática pedagógica e ainda evidenciam dificuldade quanto ao tempo para essa interlocução” (LIMA, 2022). Embora a maioria dos professores regentes afirmarem que existe o diálogo entre eles e os professores do AEE, eles ressaltam a falta de estrutura no planejamento das aulas de acordo com a especificidade da sua área do conhecimento.

Podemos perceber a partir dos dados apresentados, que o serviço de Atendimento Educacional Especializado vem se fortalecendo. Mas apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir a plena implementação da política de educação inclusiva nas escolas do país, como a falta de formação e preparo dos professores para atuarem com a diversidade na sala de aula, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechamos este estudo ressaltando que buscamos identificar a importância do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os professores regentes das salas de aula regulares. Neste sentido, foi possível perceber que o Atendimento Educacional Especializado é necessário para contribuir na inclusão dos alunos com deficiência, no desenvolvimento de suas potencialidades, na articulação com o professor da sala regular e professor da sala de recursos.

As pesquisas apresentadas mostram que o professor da sala regular reconhece a importância do professor do AEE, percebendo que o aluno com deficiência, quando é acompanhado por este profissional, consegue desenvolver habilidades que antes não possuía, além de haver maior integração entre este aluno e a comunidade escolar.

Diante do exposto, o professor do Atendimento Educacional Especializado é um profissional fundamental para garantir a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Ele tem um papel importante na identificação das necessidades educacionais especiais de cada aluno, no planejamento de atividades pedagógicas adaptadas e no suporte ao professor da sala regular. Com sua atuação, é possível garantir que a educação seja inclusiva e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, com respeito às suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALVES. Edilania Reginaldo. **A importância do trabalho conjunto do professor do AEE e do Ensino Regular**. VII Congresso Nacional de Educação. CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80949>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade educação especial**, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 14 de abril de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 22 de maio de 2023.

DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso: em: 20 de maio de 2023.

DECRETO nº 6.571, de 17 de março de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paraense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo**. Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 55, maio – agosto, 2016, pp.281-294. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17121>> Acesso: em 22 de maio de 2023.

LIMA, Simone Maria Alves de. **Educação Inclusiva Saberes e ação docente na Educação Básica de Palmas –TO**. Revista Humanidades & Inovação. v.08. n. 64. Out. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6476>> Acesso em: 22 de maio de 2023.

MESSIAS. Alcides Marttorely de Santana. **A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência: estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/MESSIAS%3B+ARAU%C2%B4JO+-+2019.1.pdf/f648e5bc-b55c-403a-9755-ab9c8b3875a0>> Acesso em: 20 de maio de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 06 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%ABlico%20destinat%C3%A1rio](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%ABlico%20destinat%C3%A1rio)> Acesso em: 04 de julho de 2023.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-dos-direitos-das-pessoas-deficientes-onu-1975.pdf/view>> Acesso em: 04 de julho de 2023.

REIS, Luciene Messias dos. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores em sala de recursos multifuncionais**. Instituto Federal Goiano, s/d. Disponível em: <[https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3099/3/tcc\\_Luciene%20Messias%20dos%20Reis.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3099/3/tcc_Luciene%20Messias%20dos%20Reis.pdf)> Acesso em: 20 de maio de 2023.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 22 de maio de 2023.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física** / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p.

SILVA, Maria Jusciene de Oliveira. **A importância do AEE e a Mediação do professor na inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola**. Disponível em: <[https://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual/arquivos/36783\\_gt4\\_maria\\_jusciene\\_de\\_oliveira\\_silva.pdf](https://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual/arquivos/36783_gt4_maria_jusciene_de_oliveira_silva.pdf)> Acesso em: 20 de maio de 2023.

SOUZA, Daniela de Oliveira. **O papel da sala de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso**. III CONINF – Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna. Tema: “Século 21: o papel da escola para diferentes gerações de alunos”. Ano 2018. Disponível em: <<http://coninf.itaperuna.iff.edu.br/documentos/564/rc18030.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2023.

# DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

Cristiane Raimunda da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica para compreender o que é deficiência física, como se dá o direito a educação e a atuação do Serviço Social nesta questão. Nesse contexto, o serviço social desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Concluímos que o serviço social na educação é uma questão importante no auxílio de formação educacional, principalmente na inclusão de Crianças e Adolescentes. O papel do serviço social na educação é de administrar as expressões da questão social enfrentados no âmbito educacional, onde muitas vezes o profissional da área possui algumas dificuldades de lidar.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Educação, Educação especial

**ABSTRACT.** This article aims to carry out a bibliographical review to understand what physical disability is, how the right to education is given and the role of Social Services in this matter. In this context, social service plays a fundamental role in promoting inclusion and guaranteeing the right to education for people with disabilities, contributing to the formation of a more just and egalitarian society. We conclude that social service in education is an important issue in supporting educational training, especially in the inclusion of Children and Adolescents. The role of social work in education is to manage the expressions of social issues faced in the educational context, where professionals in the field often have some difficulties to deal with.

**Keywords:** Social Service, Education, Special education

## INTRODUÇÃO

O direito à educação é garantido por meio de legislação nacional e internacional. A educação e os sistemas devem ser concebidos de forma a ter em conta a grande diversidade destas características e necessidades, mas a educação de todas as crianças com base em suas capacidades continua a ser um grande desafio do nosso sistema educacional.

A inclusão da criança com deficiência é um processo que começa dentro do ambiente familiar. Este ambiente pode ser definido como uma unidade social significativa dentro da sociedade influencia a determinação do comportamento humano e a formação de personalidade de seus membros.

O nascimento de uma criança com deficiência traz mudanças significativas na organização e estrutura das famílias e o papel decisivo que estas têm no processo de reabilitação da criança é reconhecido, quanto ao desenvolvimento da criança, bem como a sua independência em habilidades funcionais. Neste processo, o apoio social recebido pelos cuidadores da criança com deficiência é crítico, pois diminui o estresse dos pais e promove uma ligação mais adequada com a criança. A resposta da família a esse desafio depende da experiência anterior, dos aspectos socioculturais, das relações familiares e da existência de uma rede de apoio social para esta condição, especialmente nas áreas de educação e saúde.

A escola, além de seu objetivo tradicional de promover a educação e a integração social, desempenha um papel fundamental na reversão das situações de exclusão através da promoção de ações de conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é definida como o conjunto de processos educacionais pertencentes a políticas articuladas que impedem qualquer tipo de segregação e isolamento. Essas políticas buscam aumentar o

<sup>1</sup> Graduada em Serviço Social pela Faculdade Reunidas, Especialista em Serviço Social na Educação pela FAVENE- e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Roraima -UFRR. Já atuou como assistente social no CRAS, CREAS e NASF nos municípios: Itapura/SP, Caracaraí/RR, e no Hospital Geral de Roraima no município de Boa Vista/RR. Atualmente, atua como assistente no Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo- SEAPE na Secretaria Estadual de Educação em Três Lagoas/MS, e-mail: scristiane735@gmail.com

acesso à escola regular, ampliar a participação e garantir a permanência dos alunos, independentemente das suas características. Do ponto de vista prático, educação inclusiva garante que todas as crianças tenham acesso à educação básica. Considerando as dificuldades de integrar crianças com deficiência, considera-se importante que, utilizando uma ferramenta de avaliação válida, informações e subsídios oferecidos, que apoiam a escola e as famílias dessas crianças durante o processo de inclusão.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As reformas educacionais que começaram na década de 1990 no Brasil foram pensadas para abordar um grande desafio de construir um sistema educacional sensível à diversidade nas escolas, tornando o sistema de escolas pública municipal e estadual inclusiva.

O internacionalmente reconhecido catalisador de padrões educacionais e procedimentos para pessoas com deficiência foi o Salamanca (Declaração de 1994), que abordava os princípios, políticas e práticas de educação especial, apresentando procedimentos padrão da ONU para equalizar oportunidades para pessoas com deficiências.

Desde 2003, o Ministério da Educação do Brasil fez um compromisso formal para apoiar estados e municípios na transformação das escolas públicas brasileiras. Entre 2003 e 2007, o Ministério através do seu Secretário de Educação desenvolveu o Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade, destinado a treinamento e monitoramento de mais de 94 mil profissionais da educação de 162 municípios designados para desenvolver práticas educativas inclusivas nas salas de aula.

Também é crucial destacar a Convenção das Nações Unidas de 2006 sobre os Direitos das Pessoas com incapacidades, que foi ratificado no Brasil com o status de constitucional. Posteriormente, a Política Nacional de 2008 sobre Educação Especial em uma Inclusão Perspectiva da Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação 2010 (Plano Nacional de Educação) reestruturado significativamente as identidades dos professores das escolas, particularmente dos professores de educação especial, e continuando a formação de professores tornou-se uma pedra angular de tais estratégias (Dallasta, 2017 p. 11).

No âmbito da educação, o objetivo é garantir o desenvolvimento de crianças com deficiências ao seu “potencial máximo”, no qual concentra o acesso e inclusão de crianças nas aulas regulares nas escolas. O direito à educação é garantido por meio de legislação nacional e internacional.

No Brasil, há uma intensa luta de grupos sociais minoritários por seus direitos. O mundo ainda não está totalmente adaptado para pessoas com necessidades especiais, pode ter uma vida normal, sendo apoiado em suas dificuldades através de seu próprio povo e do Estado. A escola é a base introdutória no mundo social. As crianças especiais devem ser abraçadas, se possível, através de instituições de ensino regulares. O sistema educacional brasileiro passa por uma série de modificações, visando alcançar a verdadeira inclusão educacional.

A realidade, tanto dos profissionais de educação dos alunos, é marcada por relativismos e medos. Obtenha uma feira de educação e a realidade menos prejudicada é o primeiro passo para a inclusão educacional. A escola e a professora têm um papel fundamental no processo educacional da vida de qualquer pessoa, especialmente para crianças com necessidades especiais, em particular necessidades físicas. Há, no entanto, que se você tiver um «olhar» distinto, uma atenção maior do que geralmente tem. Através do uso de métodos eficazes, adaptados ao caso particular, é possível fornecer capacitação, tanto no setor cognitivo quanto físico, incentivando socialização e autonomia de estudantes especiais.

## A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Aprender é um processo de mudança comportamental, resultante da experiência construída por aspectos emocionais, ambientais e neurológicos. Aprender é o resultado da interação entre as estruturas

mentais e o meio ambiente. Aprender, em seu aspecto global, é idêntico a cada aprendiz; em seu aspecto particular, deve ser traduzido pela heterogeneidade dos ritmos observados em sala de aula, ou seja, cada um tem suas próprias peculiaridades no tempo de aprender. Exercícios de aprendizagem, como armazenar e consolidar sofreu transformações, e atualmente, a base educacional é formada por reflexão, por missão, instando a criar procedimentos. (Behring, 2007)

A educação, assimilada como prática comunitária e inserida em um contexto social, econômico e político, não é uma atividade neutra. A prática pedagógica, quando realizada dentro dos valores dominantes, reduz a exclusão social. Esta mudança produz benefícios para todos, garantindo direitos fundamentais em vários níveis.

Assim, seres humanos que estão incompletos em sua estrutura biológica são considerados desativados. Historicamente, estão determinados a ser incapazes e ineficientes no mundo do trabalho, educação e socialização com outras pessoas. Hoje, através do novo paradigma da inclusão educacional e social para o resgate da integração, para construir uma sociedade mais justa e menos discriminatória.

A educação inclusiva é um movimento contemporâneo, que busca a inclusão de todos na rede de educação regular, proporcionando condições iguais de acesso e permanência na escola, e inclui não apenas inserir o aluno com necessidades especiais na escola regular, mas fornecer o ensino técnico tanto de monitoramento específico, visando sempre procurar o conhecimento.

A educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um contexto escolar. A opção para este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos alunos. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, da realidade social, você pode ampliar a visão do mundo e desenvolver oportunidades de convivência para todas as crianças. Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa a oportunidade de satisfazer as necessidades educacionais com ênfase nas habilidades, capacidades e potencialidades de educação (Pereira, 2009 p. 32).

Independentemente de qualquer característica que o aluno tenha, ele tem direito à educação de forma igual, sendo assegurado seu acesso, permanência e utilização dentro da escola. O ideal de inclusão de pessoas com deficiência obteve foco após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, principalmente nos artigos 205 e 206.

A criança desenvolve a socialização da linguagem, o pensamento, a iniciativa e a autoestima através da inclusão, constituindo-se como cidadão capaz de resolver conflitos, construindo um mundo melhor, independentemente das diferenças. A inclusão escolar, não é um processo fácil, mas sim um desafio. A escola aborda um novo tema, deixando de lado seu caráter seletivo. As escolas de qualidade são aquelas que propõem contextos educacionais em que todos os alunos têm oportunidades de aprender, respeitando sempre a pluralidade das culturas, a complexidade da interação humana e o ideal de que cada um tenha a mesma capacidade de inteligência. (Cerignoni, 2005).

Centros educacionais, locais onde são valores agregados, princípios e conhecimento, todos os alunos aprendem, sejam esses portadores de necessidades especiais. A comunidade em geral, as configurações familiares e outros agentes sociais devem ser impulsionadores do desenvolvimento e inserção de pessoas com deficiência, tanto na escola como no mercado de trabalho e na vida social.

A educação inclusiva tem como base a busca de uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade de estudantes, construindo uma profunda mudança no sistema educacional. Um grande contraponto experimentado na realidade é a falta de preparação dos professores para lidar com estudantes com necessidades especiais. A necessidade especial de um aluno não é motivo para que ele seja excluído das várias práticas de ensino. É necessário que o professor tenha em mente que o aluno é mutável, que precisa de liberdade para aprender e produzir conhecimento livremente. A escola inclusiva busca a construção de uma pedagogia que atende todos os alunos e compreenda a diversidade humana. (Cerignoni, 2005).

As atividades desenvolvidas neste tipo de trabalho devem ser abertas e diversas, além de flexíveis para a abordagem em vários níveis de compreensão, apropriação e desempenho nessas atividades. Você nunca deve mostrar ou comparar alunos com habilidades e potencialidades, o ideal é elogiar e encorajar

os aspectos positivos construídos por todos, mas essas atividades podem ser enriquecidas por debates, pesquisas grupais, escritas e faladas, registros dinâmicos, filmes, música e Experiências grupais. O conteúdo deve ser elaborado gradualmente sem encargos e limitações.

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL

### BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação no Brasil começa com a chegada dos portugueses e é marcada pela relação constituída entre a religião e o letramento, quando os padres assumiram o papel de catequistas e professores dos índios. Muitos anos depois a responsabilidade da educação passa para a responsabilidade do Estado. No Brasil República foi elaborada a reforma na educação, a qual contemplava a divisão por séries e de acordo com as faixas etárias. Neste período surge a figura do diretor da escola, cargo ocupado por homens. A democratização da educação foi finalmente alavancada em 1920 com o movimento de enfrentamento à restrição da educação a uma minoria, bem como à relação da educação com a religião. Para Aranha (1996), a educação no país passou a despertar maior atenção a partir da década de 30, podendo ter uma série de motivos, tais como: movimentos dos educadores; iniciativas governamentais ou resultados concretos alcançados. Nessa década é criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável pelas reformas educacionais no âmbito nacional e pela estruturação da universidade. Ocorre maior autonomia didática e administrativa, bem como o interesse pela pesquisa e difusão da cultura, com a finalidade de beneficiar a comunidade. Em 1971, o ensino passou a ser organizado em primário, ginásio e colegial e obrigatório até os 14 anos de idade. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) instituiu a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade. É obrigatória a educação para todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 tem como objetivo regulamentar a educação no Brasil com base nos princípios contidos na Constituição. Está em vigor até os dias de hoje e rege todas as modalidades da educação no Brasil, desde a educação infantil até a educação superior, passando pela educação profissional e especial.

Passado tanto tempo, a precariedade na educação é um dos [problemas sociais](#) do nosso país. Isso porque há crianças que ainda não têm acesso ao ensino formal ou a escola que frequentam estão lotadas e oferecem poucas condições. A educação no Brasil é base para o desenvolvimento do país, da sociedade e de cada indivíduo. Contudo, têm sido um desafio construir estratégias, ideias e conceitos para a prática e promover avanços consistentes nesta área.

### A CHEGADA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Segundo Campos e David (2010) o Serviço Social surgiu no Brasil na década de 1930 e desde então vem ganhando espaço na sua atuação em diversas áreas e em parcerias com as políticas públicas.

Contudo, a atuação do assistente social no âmbito da Política de Educação teve início através da Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Em um país com marcas profundas das desigualdades sociais, discriminação e capitalista, muito cedo crianças e/ou adolescentes vindas de família em situação de vulnerabilidade social, são obrigadas a trabalhar e são privados do direito a infância e juventude em situações sub-humanas, com a intenção e obrigação de auxiliar a renda familiar. De acordo com o ECA, tem vários direitos violados, prejudicando a educação, lazer e cultura, perdendo assim a dignidade

A atuação dos Assistentes Sociais no contexto escolar em consonância com a equipe interdisciplinar proporciona direito de educação a dos os cidadãos. Segundo Rossa (2011) a interação com demais profissionais (psicólogos, pedagogos) apoiam para intervir nas expressões das “questões sociais” como drogas, violências, evasão escolar, dentre outras.

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 (Santos 2012). Porém, a sociedade se tornou palco das questões sociais e essas expressões tem se introduzido nas escolas atingindo todos os envolvidos no ambiente educacional.

## CONCLUSÃO

Podemos perceber que a presença do profissional de Serviço Social é importante, para que haja bom desempenho do indivíduo na área educacional.

Para se ter êxito na execução dessas políticas foi a partir da colaboração dos movimentos sociais, os quais contribuíram para que o Estado prestasse atenção em outra parcela da sociedade, a classe mais pobre, e essas lutas serviram para se ampliarem os direitos sociais, criando leis.

A sociedade sabe que existem políticas sociais que amparam as pessoas com deficiência, mas a maior parte da população não procura saber dessas leis, por isso muitas das vezes que uma pessoa necessita de uma ajuda não sabe a quem recorrer.

O serviço social vem contribuindo e muito para que as políticas públicas sejam colocadas em prática, por meio da Constituição Federal, as quais garantem a universalização das políticas públicas. Assim é dever do Estado criar e executar as políticas públicas e é direito de todos os cidadãos terem acesso a elas.

Quanto a política de educação, um dos maiores problemas é que o Brasil não investe na educação de forma adequada, apesar de que investe mais em educação do que alguns países desenvolvidos, como por exemplo a formação do docente. A verdade é que há professores a lecionar disciplinas para as quais não receberam formação. Esta questão impacta na inclusão escolar. O principal objetivo é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.

A Constituição brasileira propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação. Não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção. Seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação.

Deste modo, a Inclusão Escolar torna-se um desafio para além da universalidade do acesso. Torna-se uma tarefa de integrar e criar condições para a permanência de todos dentro do sistema educacional e a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o tema da inclusão escolar apresentou-se como um desafio para o Estado brasileiro e toda a sociedade, relacionando-o com a democratização dos direitos e a justiça social e a Lei 13.935/2019 vem para contribuir através da intervenção do assistente social.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social: fundamentos e história/ Elaine Rossetti Behring, Ivanete Boschetti. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
- CAMPOS, L. D. S.; DAVID, C. M. **O profissional de serviço social no ambiente escolar, uma vivência prática.** Serviço Social & Realidade, Franca, v. 19, n. 1, p. 269-294, 2010.
- CERIGNONI, Francisco Nuncio. **Deficiência: uma questão política?** / Francisco Nuncio Cerignoni, Maria Paula Rodrigues – São Paulo: Paulus, 2005.
- DALLASTA, Viviane Ceolin. **A Situação das pessoas portadoras de deficiência física.** 2017. Disponível em: <[HTTP://www.jus.uol.com.br/revista/texto/8632/asituacaodaspessoasportadorasdedeficienciafísica](http://www.jus.uol.com.br/revista/texto/8632/asituacaodaspessoasportadorasdedeficienciafísica)>. Acesso em: 03/05/2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social** – São Paulo: brasiliense, 2006.

MARGAREZI, Andreia Letícia. **Educação Inclusiva e as Possibilidades de Intervenção para o Assistente Social**, Brasília, 2010.

PEREIRA, Potyara A.P. **Política social: temas e questões** – 2ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

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.

SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). **Avaliação de políticas e programas sociais- teoria e prática-** São Paulo: Veras Editora, 2001.

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

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira, **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise** – 10° Ed. – Editora Cortez, 2008.