

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL

GT DE EDUCAÇÃO

Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação

Elaborado por:

Edval Bernardino Campos – CFESS

Kênia Augusta Figueiredo – CFESS

Maria Elisa dos Santos Braga – CFESS

Marylucia Mesquita – CFESS

Daniela Moller – CRESS 11ª Região/PR

Janaina Loeffler de Almeida – CRESS20ª Região/MT

Jurema Alves Pereira – CRESS7ª Região/RJ

Luciana Lisboa Menezes de Melo – CRESS 13ª Região/PB

Rita de Cássia de Moraes da Silva Vieira – CRESS 25ª Região/TO

Ney Luiz Teixeira de Almeida – Assessor

Brasília, junho de 2011

SUMÁRIO

Apresentação	03
I - Histórico do debate sobre Serviço Social na Educação no Conjunto CFESS-CRESS.....	05
II - Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais.....	12
III - Levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação	28
IV - Reflexões para subsidiar o debate da atuação do/a assistente social na área de educação	50
V - Orientações e proposta de minuta para a elaboração de projetos de Lei que regulamentem a inserção dos/as assistentes sociais na educação básica.....	58
VI - Levantamento bibliográfico sobre “Serviço Social e Educação”.....	63

Apresentação

O presente documento tem a finalidade de, a partir do acúmulo teórico e político da categoria, construído em especial nas duas últimas décadas, sobre a inserção do Serviço Social na educação, contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, oriente o debate das particularidades do trabalho do/a assistente social nesta política pública, assim como as ações profissionais, no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora.

Essa discussão vem se configurando, ao longo da história de constituição da profissão, como demanda constante e crescente aos/às profissionais de Serviço Social, produzida com significativos e importantes avanços, porém permeada ainda por inúmeras dificuldades e incertezas, sobretudo no que se refere à forma de inserção profissional na política social de educação e à socialização do debate acumulado entre a categoria.

Desta forma, o Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS sobre o Serviço Social na Educação, vem apresentar este documento a fim de:

- a) mapear as experiências e práticas profissionais existentes e promover a reflexão sobre o Serviço Social na Educação, visando a possibilitar a qualificação da inserção profissional nesta política;
- b) apresentar produções teóricas sobre a política social de educação e sobre as particularidades da inserção do Serviço Social nesta política, que subsidiem a pesquisa e o trabalho profissional na área: apresentações de trabalho nos ENPESS's, CBAS's, publicações na revista "Serviço Social e Sociedade" e outras revistas acadêmicas vinculadas ao debate da profissão, dissertações, teses e livros publicados;
- c) apresentar orientação para a proposição de projetos de Lei sobre a inserção do Serviço Social na Educação;
- d) contribuir para a intensificação da luta pela educação como direito social e a consolidação do Serviço Social nesta política pública, a partir da participação em conferências, conselhos de educação e conselhos da criança e do adolescente e articulação com os conselhos profissionais, sindicatos, executivo, legislativo, Ministério Público e outras forças políticas;

e) apontar as reflexões teóricas e políticas que permearam a constituição e história do Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS sobre o Serviço Social na Educação.

Evidentemente, este documento não inaugura uma discussão sobre o assunto. Ao contrário, parte de um conjunto de reflexões produzidas e sistematizadas sobre o Serviço Social na Educação. Por este mesmo motivo, o documento não tem qualquer pretensão de encerrar o debate, nem de se configurar como síntese a ser utilizada como única e última referência ao exercício profissional ou à intervenção política da categoria, mas de oferecer subsídios para o debate, a partir de um aprofundamento teórico-metodológico, um compromisso ético-político e uma qualificação técnico-operativa, bem como reafirmar a perspectiva dos direitos inerente à direção construída pelo Serviço Social brasileiro.

I - Histórico do debate sobre Serviço Social na Educação no Conjunto CFESS-CRESS

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. Uma das referências desse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1995¹.

Adensando a discussão nesta área e a consolidação gradativa deste campo de atuação, podemos verificar que em muitos estados as particularidades da intervenção do Serviço Social na Educação ganharam destaque nos espaços de organização e na agenda de nossa categoria profissional, especialmente no Conjunto CFESS-CRESS, dando origem às Comissões Temáticas de Educação nos CRESS e às discussões, debates e proposições nos encontros nacionais da categoria.

Assim, no 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS 2001, pela primeira vez a categoria realizou proposições de âmbito nacional. Neste mesmo ano, foi constituído um “Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação”² pelo CFESS, que construiu uma brochura intitulada “Serviço Social na Educação”. O objetivo foi contribuir com o processo de discussão que se configurava no cenário nacional. Neste documento, se problematizou a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social. Incorporou também o parecer jurídico número 23/2000, da Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do Conselho Federal de

¹ Cabe destacar que desde o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais de 1995, realizado em Salvador, se introduziu a modalidade de apresentação de trabalhos a partir de grupos temáticos. Nos dois primeiros congressos a produção sobre o Serviço Social na educação ficou diluída entre as sessões temáticas existentes. Somente a partir do Congresso realizado no Rio de Janeiro, em 2001, passou a existir uma sessão específica em torno da temática da educação, evidenciando o interesse demonstrado pela categoria de que este recorte temático fosse incluído no evento.

² Integraram o Grupo de Estudos as Conselheiras do CFESS, gestão 1999/2002, “Brasil, mostra a tua cara”: Carla Rosane Bressan (coordenação), Liliâne Capilé Charbel Novais, Maria Augusta da Costa Prola, Marylúcia Mesquita, Verônica Pereira Gomes e Zita Alves Vilar.

Serviço Social (CFESS), sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal parecer aponta, dentre outros aspectos, o direito à educação, bem como o acesso e permanência nas escolas. E que a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas é pertinente, face “às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993”. Tratou-se, também, das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e da discussão sobre a regulamentação da mesma nas instâncias de poder municipal e estadual.

No 31º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em 2002 em Brasília (DF), e no 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2003, realizado em Salvador (BA), apontou-se para a necessidade do mapeamento das discussões sobre a inserção do/a assistente social na educação no cenário nacional. Embora estivesse presente nos dois encontros, tal mapeamento não pôde ser realizado. Outra demanda que surgiu nesses dois encontros e que permanece até o presente momento é o acompanhamento dos projetos de lei e das legislações já existentes no país a respeito do Serviço Social na Educação. Tal demanda tem sido, desde então, permanentemente trabalhada tanto pelos CRESS como pelo CFESS.

Já no 33º e no 34º Encontros Nacionais, de 2004 e 2005 respectivamente, foi indicada a construção de parâmetros nacionais, a partir do levantamento das produções já existentes nas diferentes regiões. Apontou-se, também, a necessidade da configuração de uma comissão de trabalho que não conseguiu se efetivar. Em 2004, o Conselho Federal de Serviço Social solicitou ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida a elaboração de um parecer sobre os projetos de lei que versavam sobre a inserção do/a assistente social na área de educação. Naquela ocasião, foi então elaborado pelo referido professor o documento intitulado “**Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**”.

No 35º Encontro Nacional/2006, em Vitória (ES), a proposta aprovada foi a de constituição de um Grupo de Trabalho, composto por um representante de cada região (Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Norte) e mais quatro representantes do CFESS. Este Grupo foi constituído, mas não conseguiu se reunir. Desta forma, a mesma deliberação permaneceu no 36º

Encontro Nacional/2007. Com a mudança de gestão em todo o Conjunto CFESS-CRESS, este Grupo de Trabalho foi constituído por novos membros³.

Durante a gestão 2008/2011, o GT Serviço Social na Educação constituiu-se e se reuniu com regularidade. No período de 2008 a 2009, sistematizou um quadro nacional referente aos estados e municípios que possuem legislação acerca da implementação do Serviço Social na Educação, bem como dos projetos de Lei que estavam tramitando no âmbito dos poderes legislativos municipais, estaduais e nacional. Além disso, também solicitou aos CRESS que fizessem avaliação de conteúdo a respeito dos projetos de Lei em tramitação e interferissem nas incorreções conceituais, como a identificação do Serviço Social com a política de assistência social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”. E fez gestão frente aos Projetos de Lei (PL’s) e Propostas de Emenda à Constituição (PEC’s) que tramitavam no Congresso Nacional.

Em 2010, o GT apontou a necessidade de assessoria para aprofundar o debate e possibilitar maior efetividade de seu trabalho. Nesse sentido, foi indicado pelo GT e aprovado pelo Conselho Pleno do CFESS a assessoria do prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida. A partir de então, foi elaborada uma metodologia que envolveu as seguintes fases: (a) produção de roteiro para levantamento da inserção dos/as assistentes sociais na educação no Brasil; (b) elaboração de ficha de identificação para mapear em quais modalidades da educação o/a assistente social está inserido/a; (c) produção de um roteiro para orientar a discussão do Serviço Social na Educação nas regiões; (d) levantamento das produções teóricas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática, na Revista Serviço Social e Sociedade e nos anais dos CBAS’s; (e) produção do documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, para servir de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011.

³ Passam a compor o GT Serviço Social na Educação: Edval Bernardino Campos (CFESS), Kênia Augusta Figueiredo (CFESS), Maria Elisa dos Santos Braga (CFESS), Marylucia Mesquita (CFESS), Daniela Moller (CRESS 11ª Região/PR), Janaina Loeffler de Almeida (CRESS 20ª Região/MT), Jurema Alves Pereira (CRESS 7ª Região/RJ), Luciana Lisboa Menezes de Melo (CRESS 13ª Região/PB) e Rita de Cássia de Moraes da Silva Vieira (CRESS 25ª Região/TO).

Neste processo, o GT também construiu uma proposta para 2011, que foi aprovada no 39º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em Florianópolis (SC) em 2010, e que segue abaixo relacionada:

“Dar continuidade ao Grupo de Trabalho do Serviço Social na Educação com vistas a:

- ✓ Provocar a realização de debates estaduais e municipais até o final do segundo semestre de 2011, a partir do documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, produzido pelo GT, a ser socializado em dezembro de 2010.
- ✓ Acompanhar e monitorar a tramitação dos PL’s em nível federal, estadual e municipal e fazer incidência política para aprovação de seus conteúdos.
- ✓ Organizar o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação para o primeiro semestre de 2012, antecedido de seminários regionais.
- ✓ Atualizar a bibliografia e pesquisas sobre o tema.
- ✓ Incentivar a criação e a continuidade das comissões/núcleos/Grupos de Trabalho sobre Serviço Social na Educação junto aos CRESS, estimulando a sistematização das experiências.
- ✓ Publicar o documento final sobre “Serviço Social na Educação” até o final do segundo semestre de 2012 após a realização do “Seminário Nacional de Educação”.

Para efeito de resgate da memória desta trajetória, apresentamos uma síntese das deliberações sobre o Serviço Social na Educação aprovadas nos Encontros Nacionais anteriores:

30º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2001 – Belo Horizonte (MG)

- Que o CFESS encaminhe um documento sobre o tema, com orientações para subsidiar as ações dos regionais nos estados, uma vez que existem demandas dos/as profissionais da área.
- Convocar os/as assistentes sociais que trabalham na área da educação para discutir o tema nos regionais.

- Registrar e socializar experiências na área via CFESS.

31º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2002 – Brasília (DF)

- Construir ação nacional sobre o tema Serviço Social na Educação, com acompanhamento sistemático pelo CFESS, mapeando as discussões, a atuação profissional e concretizações nessa área, a partir de dados e considerações enviados pelos regionais.
- Utilizar, no âmbito dos CRESS, os mecanismos legais para cumprir as legislações aprovadas (leis e decretos) de inserção da/o assistente social na política de educação.
- Intensificar o debate da atuação do Serviço Social na Educação.

32º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2003 – Salvador (BA)

- Elaborar um relatório a ser organizado pelo CFESS, informando sobre o andamento da discussão no Legislativo, referente à inserção do/a assistente social na área da educação e estimular essa discussão nos CRESS. Pressionar para a aprovação do Projeto de Lei e mapear as experiências e leis existentes no Brasil sobre o Serviço Social na área de educação. Participação do Conjunto CFESS-CRESS nos conselhos de educação nas instâncias federal, estadual e municipal.

33º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2004 – Curitiba (PR)

- Acompanhar o processo de normatização do Serviço Social na Educação, construindo parâmetros nacionais, a partir de levantamentos (do que existe) efetuados pelos regionais e enviados ao CFESS.

34º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2005 – Manaus (AM)

- Intensificar ações de acompanhamento do processo de normatização do Serviço Social na Educação, construindo parâmetros nacionais a partir de levantamentos (do que existe)

efetuados pelas regionais ao CFESS, constituindo uma comissão composta por um/a representante de cada região dos CRESS e representantes do CFESS.

- Acompanhar a tramitação e fazer gestão de modificações ao Projeto de Lei nº 837/2003, do Deputado Federal Durval Orlato, sobre a presença de assistentes sociais e psicólogos/as na educação. Articular com os legislativos estaduais, Conselhos Regionais e Federal de Psicologia para viabilizar ação conjunta.

35º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2006 – Vitória (ES)

- Constituir um GT no Encontro Nacional CFESS-CRESS 2006, composto por um/a representante de cada região dos CRESS e representante do CFESS, num prazo de 30 dias, para cada região encaminhar o nome para o CFESS, para intensificar o acompanhamento do processo de normatização do Serviço Social na Educação, construindo parâmetros nacionais a partir de levantamentos (do que existe) enviados pelos regionais ao CFESS, bem como fazer gestões na perspectiva de arquivamento do PL nº 837/2003.

36º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2007 – Natal (RN)

- Efetivar o trabalho do GT do Serviço Social na Educação, apresentando seus resultados no Encontro CFESS-CRESS – 2008.

37º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2008 – Brasília (DF)

- Efetivar o trabalho do GT do Serviço Social na Educação, apresentando os resultados finais no Encontro CFESS-CRESS de 2009 e considerar as propostas no relatório parcial.

38º Encontro Nacional CFESS-CRESS – 2009 – Campo Grande (MS)

- Efetivar o trabalho do GT do Serviço Social na Educação, apresentando os resultados no Encontro CFESS-CRESS de 2010.

Deflagrar e aprofundar o debate sobre a inclusão do/a assistente social na educação no âmbito das regiões.

II - Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais*

Ney Luiz Teixeira de Almeida**

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Inegavelmente, os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados, em alguma medida, a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos. Muito embora o papel do Banco Mundial, por exemplo, já se desenvolva desde os anos 1950, a partir das ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação no Brasil, sua atuação mais estratégica se afirma nas últimas duas décadas do século passado em função do avanço do ideário neoliberal (SOARES, 1996).

* Este texto apresenta uma versão resumida e modificada de parte da tese de doutoramento do autor. Cf. ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. *Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersectorialidade em Niterói*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Niterói: UFF, 2010. (mimeo).

** Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Mestre e Doutor em Educação pela UFF.

As diretrizes apontadas pelo Banco Mundial condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional que, sob a hegemonia do capital financeiro, atuam na ampliação de seus negócios e que, por esta razão, necessitam de aparatos institucionais que situem sob novos patamares o papel dos estados nacionais. Concorrem para o novo papel assumido pelo Banco a combinação de um conjunto bem amplo de processos e necessidades econômicas, cada vez mais globais, dentre as quais destacamos: a forte expansão do setor privado de serviços, a demanda por mão de obra mais qualificada, a consolidação de novos paradigmas de gestão da qualidade dos produtos e serviços, a flexibilização das relações e processos de trabalho, uma nova dinâmica de (des)territorialização das unidades produtivas e a disseminação de uma cultura de valorização do consumo.

Os diferentes interesses em questão são incorporados nas diretrizes do Banco Mundial que apontam para a necessidade de adoção, por parte dos países considerados “em desenvolvimento” ou “periféricos”, de medidas que visem uma ampla reforma educacional, sustentada em alguns pilares como: prioridade para o ensino fundamental; desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONG’s) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica; definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (TORRES, 1996).

Estas diretrizes, elaboradas para um amplo conjunto de países, foram – em grande medida – incorporadas no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas no governo Lula. Mas a sua adoção acabou por reforçar processos de exclusão já consolidados em nossa trajetória política e

educacional, o que revela que o processo de subordinação do país à nova ordem internacional, alicerçada no plano político na expansão neoliberal e no plano econômico na flexibilização dos padrões de produção, tem ressonâncias para além daquelas que de imediato possam ser projetadas, visto que estamos lidando com uma realidade já marcada por profundas desigualdades sociais.

O processo de mundialização do capital, ao longo dos anos 1990, produziu uma agenda ampla a partir das demandas geradas pela nova ordem econômica e política que foi incorporada pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e regionais promovidos, sobretudo pela Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, além do Banco Mundial – conforme já destacamos –, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil.

As reivindicações dos movimentos sociais no campo educacional em torno da democratização do acesso e das condições de garantia da qualidade da educação pública se confrontavam com versões tecnicistas forjadas em escala global e sintonizadas ao novo vocabulário da hegemonia neoliberal. O Plano Decenal de “Educação para Todos”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF) e a proposta governamental de Plano Nacional de Educação (PNE) expressam uma trajetória de acirradas disputas societárias, mas revelam, também, legislações que acabaram sendo elaboradas em consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações oriundas de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre temas centrais para a condução das políticas públicas. Dentre elas, destacamos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como a Conferência de Jomtien, em função do local onde foi realizada (Tailândia, em 1990); a Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova York, em 1990); a

Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, em 1993); a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, em 1995); e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, em 1995).

Cabe destacar que, de um modo geral, as referidas conferências abordaram questões que já constavam da pauta de mobilização e luta dos movimentos sociais brasileiros e que parte das recomendações aprovadas também coincidiu com os seus interesses, além de representarem passos importantes para a construção de um reconhecimento, em escala mundial, dos direitos humanos e dos sujeitos sociais envolvidos. No entanto, as contradições deste processo são também muito flagrantes em razão da capacidade dos organismos multilaterais interferirem na produção das agendas governamentais e da sociedade civil e fornecerem os subsídios conceituais para a abordagem, muitas vezes genérica, dos problemas tratados. Além de proporem formas de enfrentamento alicerçadas em uma ação que não cobra a responsabilidade pública do Estado e que apela à participação comunitária, empresarial e familiar, esvaziou-se o conteúdo político e as condições de participação da sociedade civil organizada, conforme reivindicavam os movimentos sociais que atuavam no campo educacional.

Nesse contexto é que se deu a formulação o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que, segundo Saviani, tinha como propósito “servir de instrumento que viabilizasse a integração das três esferas governamentais no enfrentamento dos problemas da educação”, contudo acabou adquirindo o sentido “pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (2008: 183). Tratou-se, portanto, de um documento que serviu apenas para reafirmar algumas ações do governo federal, sem produzir qualquer outro impacto de maior alcance. Diferentemente de planos anteriores esse se voltou exclusivamente para o ensino fundamental⁴, incluindo a educação infantil, especialmente na faixa de 04 a 06 anos, expressando sua forte inspiração nas deliberações da Conferência de

⁴ Demerval Saviani destaca na análise que produziu sobre o Plano que, seguindo as referências da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, proclamada em março de 1990, em Jomtien, o mesmo se refere à educação básica como expressão equivalente de educação fundamental (2008).

Jomtien (1990) e a preocupação em incorporar as prioridades alinhavadas pelos organismos multilaterais para o campo educacional.

O impacto das diretrizes do Banco Mundial no campo educacional brasileiro se tornou bastante visível a partir da aprovação da nova LDB, em 1996. Ainda que sua implantação tenha se dado em um cenário de resistências, tanto no campo político como no educacional, e que sua estrutura em si não possa ser referida como aquela que determinou as mudanças mais significativas que a política educacional sofreu, trata-se de um marco que baliza o confronto entre projetos educacionais distintos. O próprio processo de sua tramitação no Congresso revelou uma conjuntura extremamente desfavorável à mobilização empreendida pelos movimentos sociais e, em particular, da comunidade educacional em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia cerca de 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI, 1997).

Embora a LDB aprovada contemplasse algumas inovações importantes e assegurasse certas conquistas no campo educacional⁵, acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado. A arquitetura da política educacional posterior à aprovação da LDB se estruturou a partir de uma série de legislações complementares aprovadas, majoritariamente, na forma de decretos e portarias. Cabe destacar que a política de educação, em que pese a particularidade desta área, não se distanciou do projeto de contrarreforma do Estado que se forjava no período e que forneceu características bem acentuadas à organização das políticas públicas.

Em geral, o PNE reafirmou o que já vinha sendo desenvolvido no âmbito da política educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso, perdendo, deste modo, a sua função como instrumento de planejamento no campo educacional. O que ficou ainda mais acentuado, em função do excessivo número de metas e da ausência de clareza nas condições de seu alcance. Compartilhamos das reflexões produzidas por Demerval Saviani (2008) de que a indicação no plano de um grande número de metas vinculadas ao governo

⁵ Referimo-nos aqui, particularmente ao reconhecimento da educação especial e da educação infantil como áreas da política educacional e que trilharam, historicamente, um caminho de luta que não se esgota no seu reconhecimento legal, mas tem nele uma etapa importante desta trajetória de mobilização social e educacional.

federal reforça o papel centralizador assumido por esta instância governamental, previsto para atuar na elaboração de documentos, instrumentos de avaliação e na definição de parâmetros e condições de funcionamento, particularmente no campo da educação básica, área cuja prerrogativa não pertence ao governo federal, mas à esfera municipal.

A aprovação do FUNDEF, em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997, que também se deu na esteira das orientações dos organismos internacionais, se constituiu em uma intervenção que assegurasse, do ponto de vista da adoção de um artifício contábil na definição das bases de financiamento da educação, a prioridade de investimentos no ensino fundamental. Seus resultados apontam que, de fato, ocorreu um nivelamento de recursos por matrícula dentro de cada estado, um dos objetivos do fundo. Contudo, não representou acréscimo de recursos novos na área de educação, em especial no que tange à participação do governo federal, que atuou mais incisivamente na redistribuição de um conjunto de recursos já existentes (DAVIES, 2008).

A criação do FUNDEF foi mais um exemplo da prevalência da racionalidade financeira no ordenamento da política educacional. Não se trata de desqualificar a importância dos recursos financeiros em qualquer setor das políticas públicas, muito menos na área de educação; contudo, o processo que se forjou no período e se estendeu pelo governo sucessor, ao não promover nenhum acréscimo de recurso novo para área, alimentou a falsa tese de que “não faltam recursos na educação” e, sim, que se “gasta mal”. Assim, a eleição de prioridade para os investimentos no ensino fundamental, além de atender às orientações dos organismos internacionais, dada a definição das prerrogativas dos entes governamentais em cada nível e modalidade de ensino definidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, evidencia que a perspectiva de descentralização apontada pelos mesmos organismos tomou uma feição particular no Brasil, como demonstra o modelo de planejamento e financiamento adotado pelo governo federal. Ainda que tal escolha possa ser, em parte, compreendida pela dimensão federativa de nossa república, na qual cabe, de fato, à União a responsabilidade de garantir condições de equidade no campo das políticas públicas, o que se desenhou a partir deste formato de atuação na área de educação revela que esta não foi a principal preocupação

do governo federal com a criação do FUNDEF. Observamos que o processo de “descentralização” que se operou na área de educação se deu através da diminuição da participação da União no montante de recursos e do aumento da participação de estados e municípios, além de uma municipalização induzida pela combinação entre as responsabilidades constitucionais de cada ente com a educação pública e as novas condições de financiamento do setor.

As propostas governamentais para o campo educacional no governo Lula foram construídas a partir de elementos que advinham da manutenção da estrutura neoliberal do Estado e da hegemonia do capital financeiro, assim como de uma agenda pactuada entre as forças de composição do governo em torno da necessidade de dotar as políticas públicas de uma dimensão inclusiva com algumas características redistributivistas para o enfrentamento da exclusão social. O que se expressa na extensão do FUNDEF com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, mais recentemente, na deflagração do processo de elaboração do novo Plano Decenal de Educação (PDE 2011-2020).

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se deu em 24 de abril de 2007 sob circunstâncias bem particulares. Primeiro porque ainda se encontrava em vigência o Plano Nacional de Educação elaborado para o período 2001-2010. Em segundo lugar, e talvez seja esta a razão mais importante, porque veio no bojo do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o que determinou a apresentação por cada ministro das ações que se enquadrariam nesse programa (SAVIANI, 2009). O Plano reunia, inicialmente, um conjunto de 30 ações, ampliadas para 41 já no início de 2009. As análises das ações do MEC e as propostas e programas do Plano foram reunidas em um livro denominado “*O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*”, lançado em outubro de 2007 na abertura da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A regulamentação das ações previstas no Plano se deu a partir de uma sequência de dispositivos legais: Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o PDE; a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial do magistério em todo território nacional; Decreto Lei nº

6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para a integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica; Decreto Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta a realização de estágio por parte dos estudantes do ensino superior, da educação profissional, do ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Trata-se de um Plano bastante abrangente e que envolve todos os níveis de educação. Dentre as ações diretamente relacionadas à educação básica estão: “FUNDEB”; “Plano de Metas do PDE-Ideb”; “Piso do Magistério”; “Formação”; “Transporte Escolar”; “Luz para Todos”; “Saúde nas Escolas”; “Guia das Tecnologias Educacionais”; “Educacenso”; “Mais Educação”; “Coleção Educadores”; “Inclusão Digital”; “Conteúdos Educacionais”; “Livre do Analfabetismo”; “PDE Escola”; “Proinfância”; “Provinha Brasil”; “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”; “Gosto de Ler”; “Biblioteca na Escola”; “Brasil Alfabetizado”; e “Literatura para todos”, contemplando ações voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. No campo da educação especial as ações dirigidas foram: “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Olhar Brasil” e “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”. Em relação à Educação Tecnológica e Formação Profissional as ações previstas foram: “Educação Profissional”, “Novos Concursos Públicos” e “Cidades-Polo”.

O lançamento do PDE revela a perspectiva de tratar as questões referentes à educação em uma dimensão, aparentemente, mais integrada, ao propor um leque de programas que contemple os diferentes níveis de ensino, muito embora sejam flagrantes as diferenças entre eles, como no caso da educação infantil – que só contou com o “Proinfância”. Mas mantém – e de

certo modo até amplia – a racionalidade que orienta as ações no campo educacional desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, ao enfatizar a apresentação de metas numa pedagogia de resultados que expressa a expansão da lógica de mercado no âmbito das políticas públicas. A questão do financiamento da educação prossegue atrelada à engenharia contábil, sem tocar em aspectos decisivos como o aumento efetivo dos recursos destinados à educação, particularmente se considerarmos que o Brasil saiu da condição de devedor para credor do Fundo Monetário Internacional (FMI) à custa de um superávit primário que sangrou anualmente mais de 4% do orçamento e que atualmente são investidos em educação cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto que nos países que mais investem em educação esse percentual circula na casa dos 8%, sem falarmos no exemplo da Coreia do Sul, que durante mais de uma década investiu 10% de seu PIB em educação.

O marco mais recente da política educacional está relacionado ao investimento do Governo Federal na elaboração do novo “Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020”. O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Portaria nº 10, de 06 de agosto de 2009, dá publicidade ao documento produzido pela Comissão Bicameral visando subsidiar a elaboração do Plano. Este documento foi utilizado como referência para a realização das conferências municipais e estaduais de educação ao longo do ano de 2009 e que deveriam levantar um conjunto de propostas para a elaboração do Plano Nacional, como também incorporar suas diretrizes ao processo de elaboração dos planos municipais e estaduais.

O documento intitulado “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020” está estruturado em quatro partes centrais: as considerações iniciais, a educação básica, a educação superior e as considerações finais, que apresentam um histórico dos planos já elaborados e o significado deste instrumento de planejamento, diagnósticos e prioridades para a educação básica e para a educação superior, bem como as recomendações quanto ao processo de construção do próprio Plano.

Compreendemos que as particularidades da política de educação ao longo das últimas duas décadas se relacionam diretamente como a inserção do país na dinâmica de uma sociedade urbana mundializada a partir da adoção

dos condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo-lhe uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com focos bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados. Contudo, este enquadramento não se deu a despeito das condições políticas que caracterizam a realidade brasileira, dentre as quais ressaltamos o estabelecimento de um relacionamento entre o Estado e a sociedade civil que, embora tenha ampliado desde o período da ditadura a função educativa do Estado e as experiências de constituição da esfera pública, se deu sob a hegemonia de práticas e concepções privatistas, seja no sentido da subordinação das relações sociais à lógica do mercado, seja em relação à valorização dos interesses corporativos e o consequente loteamento das políticas públicas pelas instituições filantrópicas, privadas empresariais e organizações não-governamentais que atuam sem nenhum sentido de coisa pública.

Não podemos deixar de destacar que, ao longo desse período, nós caminhamos para uma espécie de americanização da vida partidária, visto que no período o processo de disputa pelo poder ficou polarizado entre o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), cujas diferenças programáticas se esvaneceram no trato da gestão pública e na organização do Estado. O que pode ser observado, entre tantos outros exemplos, com relação à aprovação da Desvinculação de Recursos da União (DRU), um artifício que subtraiu 20% do orçamento da educação, assim como de todas as políticas públicas, utilizado pelos dois partidos enquanto governo e que foi duramente criticado por cada um deles quando se encontrava na oposição. A mudança de rumo do PT com a eleição de Lula, em nome de uma suposta necessidade de se garantir as condições de “governabilidade”, impactou em diferentes horizontes, mas na educação teve um significado particular, dada a trajetória construída pelo partido enquanto um intelectual coletivo atuante nos anos 1980 e que contribuiu para a realização de uma série de experiências pioneiras no campo da administração pública local e na articulação da educação com este processo, como no caso das Prefeituras de São Paulo, Porto Alegre, Campinas e Belo Horizonte, entre outras as mais emblemáticas.

Outro traço relevante a ser considerado em relação às particularidades da política educacional diz respeito ao processo de descentralização. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 estabeleceram responsabilidades para os diferentes níveis de governo com relação aos gastos do setor público com a educação e, mesmo diante da tendência histórica de maior responsabilidade das esferas estaduais e, sobretudo municipal, com a oferta do ensino fundamental e de sua reafirmação nesses dois dispositivos legais, permaneceu inalterado o quadro de dualidade das redes educacionais, ou seja, não se determinou a exclusividade no oferecimento dos níveis de ensino (ARRETCHE, 2000). A ausência dessa decisão em termos de planejamento se verificou tanto nos planos nacionais de educação quanto nos estaduais e municipais. Na verdade, essa questão começa a ser enfrentada pela via tortuosa do financiamento através da aprovação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, determinando uma modalidade de descentralização que se expressa, efetivamente, através de uma municipalização induzida do ensino fundamental e da educação básica.

Apesar de constar da Constituição de 1988 que os municípios possam criar seus sistemas de ensino de forma autônoma em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, dadas as características históricas de organização de muitos sistemas de educação vinculados ao governo estadual, a incapacidade de muitos municípios gerirem com recursos próprios suas redes educacionais e de serviços sociais e ao insano processo de emancipação que se instaurou no país nas últimas três décadas, muitos municípios brasileiros não dispunham de um sistema próprio organizado. Para Donaldo Bello de Souza e Lia Faria (2003), a partir da aprovação do FUNDEF se observou uma corrida à municipalização, seja em decorrência do caráter contábil imposto pela lógica do fundo ou pela pressão das secretarias estaduais de educação (SEE's) para que os municípios assumissem a responsabilidade pelas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, não se pode reputar apenas aos novos fundos a responsabilidade pelo atrelamento do processo de descentralização ao de municipalização. Os programas federais financiados pelo FNDE também adotaram o desenho da descentralização, ainda que com dinâmicas, alcances e limites bem diferenciados, como o Programa Nacional de Transporte do

Escolar (PNATE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – originalmente denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE, 1995) –, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Trata-se, portanto, de um modelo de descentralização fortemente apoiado na questão do financiamento, previsto nas legislações que orientam a política educacional, mas que também se deu sob a influência do processo de democratização e de ampliação das formas de participação e de controle sociais que a sociedade civil organizada conquistou. Mesmo diante da direção dada pela lógica do financiamento, o processo de descentralização no âmbito da política de educação representa também um espaço de conquistas, disputas e contradições. Uma das principais decorrências deste processo de descentralização, para além do emaranhado institucional e político que os fundos trouxeram para a esfera local, foi a sua valorização como *lócus* de discussão e debates sobre a questão educacional, posto que a organização de um sistema educacional municipal passou a tratar de questões como as normas e os princípios da gestão democrática, a autonomia pedagógica e administrativa, a valorização dos profissionais da educação, a participação da comunidade (pais, lideranças comunitárias e estudantes) nos órgãos colegiados e nos processos decisórios do sistema escolar (VALLE, 2008).

O processo de descentralização foi construído, assim, pela via dos níveis de educação e dos programas educacionais, ambos impulsionados pela lógica do financiamento, determinando, conseqüentemente, a criação dos chamados Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS). A partir de 2001 a legislação brasileira passou a exigir a criação desses conselhos, o que ocorreu em relação aos programas da área de educação como o PNAE, o PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para a Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo que esses dois últimos foram acumulados pelos CACCS do FUNDEF e, depois, do FUNDEB. Criou-se, deste modo, uma diversidade de conselhos na esfera local sem contar com o próprio Conselho Municipal de Educação.

Os processos de controle social numa perspectiva democrática são ainda muito recentes no Brasil e merecem todo o cuidado no trato das possíveis mudanças institucionais e legais. Nunca é demais assinalar que

a constituição dos CACS, assim como a dos conselhos de políticas públicas, são expressões recentes de um processo de ampliação do espaço e da esfera pública, e que a própria sociedade civil comporta forças sociais muito plurais do ponto de vista de seus interesses e matiz político. Além de que, a tradição dos conselhos na área de educação, com exceção dos CACS, remete a um período anterior ao que deflagrou o perfil de constituição dos conselhos das demais políticas públicas, o que se expressa em muitos casos em uma composição dominada pelas representações governamentais e de instituições privadas de ensino e numa dinâmica fortemente burocrática, distante das possibilidades de fomentar debates e de se constituir de fato em espaço de controle social. A descentralização no campo educacional tende a se capilarizar ainda mais se considerarmos os conselhos Escola-Comunidade, os conselhos de classe e de série, os grêmios estudantis como espaços que podem produzir uma “gestão participativa que conheça melhor a própria comunidade escolar, seus saberes e práticas” e que “juntos podem fazer uma etnografia da escola e elaborar um projeto político-pedagógico renovados” (GOHN, 2008:106).

Considerando os efeitos do processo de descentralização e suas contradições, observamos que as tendências que se desenham na esfera local apontam para direções que não apenas aquelas que saíram das agendas dos organismos internacionais. Há um potencial que pode ser dinamizado ou não no âmbito local, se os espaços públicos de controle social se consolidarem e conseguirem romper com a fragmentação dos programas, dos níveis de ensino e, sobretudo, com a lógica de setorialização das políticas públicas. A trajetória da política educacional brasileira nas últimas décadas revela, portanto, uma dinâmica de lutas sociais travadas em diferentes instâncias. Pensar a inserção do assistente social no âmbito desta política social situa como importante desafio a necessidade de compreender a complexidade de suas instituições e dos processos políticos que as particularizam.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020), que ainda tramita no Congresso Nacional, não aponta uma mudança de rumo das tendências assinaladas. Depreende-se de sua análise que a organização de um efetivo sistema educacional ainda se encontra distante da formatação progressiva desta política em diferentes programas e que a problemática da

universalização do acesso à educação pública caminha para a bifurcação das preocupações com a inclusão educacional integrada ao “esforço” governamental de inclusão social e de expansão das unidades educacionais que combina a ação estatal com processos diretos e indiretos de privatização da educação.

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital. Para tanto, 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 assistenciais.
- ✓ O processo de descentralização da educação básica e a maior autonomia da esfera municipal no desenvolvimento de programas de ampliação do acesso e garantia de permanência na educação escolarizada.
- ✓ A ampliação e a interiorização da rede de Institutos de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e as demandas por programas e ações de assistência estudantil.
- ✓ A expansão do setor privado de educação e a demanda por ações de assistência estudantil e de trabalho comunitário como forma de justificar a isenção de impostos.
- ✓ A aprovação da Política Nacional de Assistência Estudantil e a ampliação das formas de acesso à educação superior pública.
- ✓ A afirmação do direito à educação de largos contingentes populacionais que se encontravam fora da escola e o acionamento de diferentes instituições do Poder Judiciário e do Executivo para assegurar e acompanhar as condições de acesso a esse direito.

- ✓ A organização de programas de qualificação e de conclusão da educação escolarizada de jovens com forte caráter compensatório.
- ✓ A expansão dual da rede de educação infantil (pública e comunitária) com recursos públicos e as requisições de gerenciamento da desproporcionalidade entre oferta e demanda de vagas.
- ✓ O aumento das ações e programas sociais dirigidos às famílias e das demandas de sua operacionalização no âmbito das organizações não governamentais que atuam no campo educacional.
- ✓ A disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura como forma de “exercício da cidadania” e ampliam as ações de cunho educativo em articulação como o tempo e espaço escolar.

As condições de ampliação do espaço ocupacional dos assistentes sociais estão diretamente relacionadas às tendências contemporâneas que marcam a relação entre o público e o privado na educação, revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas. Este processo, além de situar expressões bem concretas em termos do reconhecimento e da visibilidade que a profissão passa a ter na área de educação, merece atenção especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública.

Referências bibliográficas.

ARRETCHE, Marta. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

- DAVIES, Nicolas. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- GOHN, Maria da Glória. “Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização”. In: SOUZA, Donaldo Bello de (org). *Conselhos municipais e controle social: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p.97-113.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- _____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 99).
- SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p. 15-40.
- SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia C. M. de. “O processo de construção da Educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão”. In: SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia C. M. de (orgs). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 45-84.
- TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p. 125-193.
- VALLE, Bertha de Borja Reis do. “Controle social da educação: aspectos históricos e legais”. In: SOUZA, Donaldo Bello de (org). *Conselhos municipais e controle social: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p.53-74.

III - Levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação

A realização de um levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação constava como uma das principais atividades a serem desenvolvidas pelo GT de Educação no ano de 2010. As discussões voltadas para a condução deste processo e de elaboração do instrumental de coleta de informações sobre a inserção dos/as assistentes sociais na área de educação teve início ainda no final de 2009, sendo o levantamento realizado no primeiro semestre de 2010 e a análise e sistematização dos dados no segundo semestre do mesmo ano. Deste modo, por meio de um ofício, foi enviado aos conselhos regionais uma **Ficha de Identificação das instituições e equipe** e um **Questionário com roteiro**, que deveriam ser distribuídos aos/as assistentes sociais envolvidos/as diretamente com a área da educação, a partir de diferentes estratégias: encontros, malas diretas, comissões e grupos de trabalhos organizados em cada região. As fichas e questionários deveriam ser remetidos novamente aos Conselhos Regionais pelos/as assistentes sociais e posteriormente encaminhados para o CFESS aos cuidados do GT. Foram devolvidas ao GT 116 **Fichas de identificação das instituições e da equipe**, distribuídas da seguinte forma por estado/região:

Quadro 1

Distribuição das fichas de identificação por região e estado.

Região	Estados
Norte	Acre – não enviou
	Amapá – não enviou
	Amazonas – enviou após reunião do GT e não pôde ser contabilizado
	Pará – não enviou
	Rondônia – não enviou
	Roraima – não enviou
	Tocantins – 02
Nordeste	Alagoas – 02
	Bahia – 02

	Ceará – 22
	Maranhão – não enviou
	Paraíba – não enviou
	Piauí – 02
	Pernambuco – não enviou
	Rio Grande do Norte – não enviou
	Sergipe – não enviou
Centro-Oeste	Distrito Federal – 03
	Goiás – 07
	Mato Grosso – 02
	Mato Grosso do Sul – não enviou
Sudeste	Espírito Santo – 03
	Minas Gerais – 02
	Rio de Janeiro ⁶ – 45
	São Paulo – 13
Sul	Paraná – 07
	Rio Grande do Sul – não enviou
	Santa Catarina – 04

Fonte: fichas enviadas pelos/as assistentes sociais

Deste modo, constavam do instrumental de coleta de dados duas partes. A primeira era uma **Ficha de identificação das instituições e da equipe**, contendo informações básicas que permitissem a identificação: do estado de origem e da respectiva região do CRESS, da instituição e de sua localização, da natureza jurídica da mesma (pública federal; pública estadual; pública municipal; filantrópica; privada ou ONG), da política social à qual se vincula diretamente (educação; assistência social; criança e adolescente; cultura; esporte e lazer ou outra), do setor ao qual a instituição se vincula (secretaria, órgão, setor ou divisão), do nível ou modalidade da política educacional ao qual

⁶ Cabe destacar que no caso do Rio de Janeiro o levantamento foi realizado também a partir de distribuição de uma ficha similar à que foi enviada pelos conselhos regionais, mas sem a parte referente ao questionário, durante a realização do I Encontro Regional de Serviço Social e Educação, em junho de 2010, no Rio de Janeiro.

se vincula (educação infantil; ensino fundamental; educação especial; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; educação superior e educação indígena), do número de assistentes sociais que compõem a equipe, da oferta de estágio supervisionado ou não, do informante e do tempo de atuação do mesmo na educação.

A segunda parte do instrumental era constituída de um **questionário** que privilegiava informações de conteúdo, que deveriam ser produzidas pelos/pelas informantes sobre o próprio trabalho ou da equipe de Serviço Social à qual pertenciam. Nesta direção, foi elaborado um **roteiro** com perguntas que possibilitassem a apreensão: das concepções de profissão e de educação que orientam o trabalho do/a assistente social; das formas de inserção deste trabalho nas instituições; das condições de consolidação do projeto ético-político; das particularidades das ações desenvolvidas; das articulações interinstitucionais e com o sistema de garantia de direitos e da relação com os/as demais profissionais. Para tanto, foram elaboradas 9 questões, acompanhadas de breves indicações de que as respostas pudessem ser acompanhadas de algumas ilustrações. As perguntas que compuseram este roteiro foram assim apresentadas:

Roteiro

- 1) Qual a concepção de educação que orienta as experiências de trabalho do/a assistente social?**
- 2) Qual a concepção de Serviço Social na Educação que orienta as experiências de trabalho do/a assistente social?**
- 3) Quais as condições (possibilidades e entraves) para a materialização do projeto ético político profissional nas experiências de Serviço Social na Educação?**
- 4) Caracterize a inserção do Serviço Social no âmbito educacional, considerando as particularidades do trabalho do/a assistente social e tendo como referência os seguintes focos:**
 - a) garantia de acesso da população à educação formal e não formal;**
 - b) garantia da permanência da população nas instituições educacionais e naquelas vinculadas à Educação não formal;**
 - c) garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional;**

d) garantia da gestão democrática e participativa da população no campo educacional.

Obs.: caso as experiências profissionais não estejam contempladas nos itens destacados, descreva a partir da sua realidade.

5) O Serviço Social no campo educacional integra equipes multidisciplinares e/ou interdisciplinares? De que forma e em quais condições (possibilidades e entraves) acontece essa relação?

Obs.: caso as experiências profissionais não estejam contempladas nos itens destacados descreva a partir da sua realidade.

6) Qual a leitura que os/as demais profissionais de educação têm do Serviço Social nesta área?

7) Identifique as principais expressões da questão social presentes no campo educacional.

8) Existem ações interinstitucionais e de articulação das políticas públicas de educação com outras políticas, como saúde, assistência social, cultura, habitação, justiça, esporte e lazer, trabalho e renda, meio ambiente? De que forma acontece?

Obs.: caso as experiências profissionais não estejam contempladas nos itens destacados descreva a partir da sua realidade.

9) Quais as estratégias do Serviço Social para articulação e mobilização do sistema de garantia de direitos e proteção social?

A análise do material enviado pelos/as assistentes sociais que atuam na educação para os conselhos regionais de Serviço Social exigiu, primeiramente, uma apreciação por parte dos membros do GT de Educação com relação às diferentes formas de apresentação das informações solicitadas. Neste sentido, o grupo empreendeu um grande esforço de organização do *corpus* do levantamento e de leitura do mesmo, estabelecendo procedimentos de identificação, tabulação, classificação, categorização, análise preliminar e forma de apresentação da análise.

O primeiro momento do trabalho envolveu a **identificação** do material enviado por meio do relato de cada membro do GT sobre como se deu o processo de divulgação do instrumental de coleta de dados nas regiões, assim como do acompanhamento realizado junto aos conselhos regionais e do processo de remessa para o Conselho Federal e para o próprio GT. Esta

primeira aproximação possibilitou ao grupo identificar as dificuldades enfrentadas em cada região, tanto em relação ao processo de distribuição quanto de devolução das fichas e dos questionários, assim como a reflexão sobre o grau de adesão ao levantamento⁷. A partir do conhecimento que os membros dos GT's dispõem sobre a dinâmica das comissões ou grupos de educação que funcionam em alguns dos conselhos regionais e dos profissionais que estão inseridos na política de educação, ressaltamos duas observações importantes: 1) comparativamente ao total de assistentes sociais que sabidamente atuam com a política educacional em várias regiões, o resultado do levantamento indica uma cobertura relativamente baixa; 2) tomando como referência as dificuldades encontradas na condução deste levantamento, há que se destacar o interesse de muitas/os assistentes sociais em contribuir com o esforço produzido coletivamente no âmbito das entidades da categoria em relação ao processo de conhecimento, sistematização e articulação das experiências nesta área de atuação, sobretudo diante da possibilidade de superação do isolamento em que muitas/os profissionais se encontram.

O momento de **tabulação** gerou a produção de um quadro síntese das informações contidas na ficha de identificação, possibilitando uma visualização geral do levantamento. A etapa posterior ao processo de identificação se deu a partir da verificação da diferença entre o total de fichas enviadas e de questionários preenchidos, ou seja, com a parte mais qualitativa devidamente respondida⁸.

Ainda nesta etapa do trabalho, as fichas de identificação e os respectivos questionários foram separados por nível ou modalidade da política de educação para a realização do processo de análise das respostas. Duas ordens de questões foram consideradas para que a análise fosse conduzida sem deixar de reconhecer a complexidade do trabalho e a forma de apresentação das informações: a primeira, referente à particularidade de

⁷ A decisão do GT foi estabelecer como amostra a totalidade do número de roteiros/questionários enviados pelos CRESS que chegassem até a primeira reunião, datada de 27 agosto de 2010, de análise do material.

⁸ Esta diferença se justifica em função de que alguns assistentes sociais só preencheram e enviaram a ficha e não o questionário, ou em decorrência de que um único questionário foi preenchido por uma equipe, embora mais de um dos assistentes sociais integrantes desta mesma equipe tenham enviado suas fichas de identificação.

determinadas instituições nas quais as formas de inserção profissional envolvem mais de um nível ou modalidade de educação; neste caso, o grupo optou por escolher um nível principal e sinalizar a existência dos demais para que as informações pudessem ser consideradas em um momento de análise posterior; a segunda, quanto aos questionários que foram apresentados, agrupando todas as respostas em um só questionário, sem a identificação em separado de cada instituição.

Cabe destacar que várias instituições atuam em mais de um nível ou modalidade da política de educação, em função das características peculiares às suas unidades educacionais. Deste modo, o mapeamento produzido pelo GT apontou para a seguinte distribuição das fichas de identificação, considerando-se, para efeito de análise, apenas um nível ou modalidade tomada como prioritária na caracterização das atividades desenvolvidas⁹.

Quadro 2

Distribuição das fichas de identificação por nível ou modalidade da política de educação

Nível ou modalidade da política de educação	Quantitativo de fichas de identificação
Educação infantil	17
Ensino fundamental	45
Educação especial	06
Ensino médio	04
Educação de jovens e adultos	06
Educação profissional e tecnológica	26
Educação superior	11
Educação indígena	01

Fonte: fichas de identificação enviadas pelos assistentes sociais

⁹ Para tanto, o GT optou por distribuir os questionários observando: o nível ou modalidade que mais identificava a instituição frente ao perfil das atividades realizadas e o público majoritariamente atendido.

O momento de **classificação** se apoiou neste trabalho de reconhecimento das características do *corpus*, gerando uma codificação para cada questionário, que favorecesse diferentes formas de manuseio de acordo com as necessidades de leitura e de novos tipos de agrupamentos, sem que isso representasse qualquer risco ao processo de identificação e posterior arquivamento e consulta. A classificação se deu, considerando o registro em cada questionário da região, estado, nível ou modalidade de educação principal e a vinculação ou não a outros níveis e modalidades.

O processo de **categorização** do *corpus* foi conduzido a partir de uma orientação comum construída pelo GT, considerando-se a particularidade do conteúdo a ser abordado em cada quesito do questionário enviado. Este processo foi desenvolvido da seguinte forma:

- 1- leitura de questionário por questionário, por nível ou modalidade da política de educação para identificar se as respostas apresentadas expressavam conteúdos pertinentes ao que foi solicitado;
- 2- marcação, nos questionários, quesito por quesito, das principais categorias contidas nas respostas, considerando como unidade de análise expressões, trechos do texto e palavras;
- 3- anotação, quesito por quesito, das observações, contradições, vinculações ou não ao campo educacional, destaques para a construção da análise e referências bibliográficas, como sistematização inicial necessária ao processo de análise.

Quadro 3

Orientações para o processo de análise e categorização dos questionários por pergunta do roteiro

Pergunta do roteiro	Orientações para a categorização
1) Qual a concepção de educação que orienta as experiências de trabalho do/a assistente social?	Identificação das relações entre as concepções de educação e a dinâmica do mundo do trabalho e da cultura. As diferentes concepções de educação e suas relações com as disputas em torno dos projetos societários. As concepções de educação vinculadas ao pensamento

	liberal e à teoria do capital humanos e aos paradigmas da empregabilidade e do empreendedorismo. Identificação da perspectiva de totalidade na apreensão da relação entre trabalho e educação.
2) Qual a concepção de Serviço Social que orienta seu trabalho na política de educação?	Identificação dos fundamentos sócio-históricos que particularizam o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho e sua inserção no trabalho coletivo próprio à política de educação. Identificação de outras concepções que se distanciam da compreensão do sentido histórico da profissão construído ao longo das últimas décadas.
3) Quais as condições (possibilidades e entraves) para a materialização do projeto ético político profissional nas experiências de Serviço Social na política de educação?	Identificação dos elementos que sustentam o projeto ético-político da profissão e da pertinência das questões apresentadas às condições institucionais e políticas do terreno da ação profissional. Identificação das dificuldades que particularizam a ação profissional, dada sua dimensão contraditória na dinâmica das classes sociais. Identificação de obstáculos que apenas traduzem as dificuldades inerentes aos processos de trabalhos institucionais.
4) Caracterize a inserção do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando as particularidades do trabalho do/a assistente social e tendo como referência os seguintes focos: a) garantia do acesso da população à educação formal; b) garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional;	Identificação das diferentes atividades apontadas e de sua vinculação aos programas em curso na política de educação. Identificação de como se estabelece a relação das ações elencadas com a natureza política e pedagógica da ação profissional. Identificação das relações existentes entre as ações apontadas e a dinâmica particular das instâncias de controle social e gestão democrática na educação. Identificação da relação das estratégias profissionais com os processos sociais de

d) garantia da gestão democrática e participativa da população na política de educação.	reconhecimento e mobilização dos sujeitos coletivos.
5) O Serviço Social na política de educação integra equipes multidisciplinares e/ou interdisciplinares? De que forma e em quais condições (possibilidades e entraves) acontece essa relação?	Identificação das formas de organização do trabalho coletivo no âmbito das instituições e das lógicas que sustentam o trabalho dos/as diferentes profissionais. Identificação das imprecisões que cercam as noções de interdisciplinaridade e da “suposta” condição de alternativa frente à resolução de problemas relativos à dinâmica institucional.
6) Qual a leitura que os/as demais profissionais de educação têm do Serviço Social nesta área?	Identificação dos elementos levantados frente às particularidades do trabalho do/a assistente social no campo das políticas sociais e no enfrentamento da questão social. Identificação das associações mais usuais com as práticas assistenciais e com o enfrentamento da pobreza.
7) Identifique as principais expressões da questão social presentes na política de educação.	Identificação das formas de apreensão da questão social e de suas diferentes manifestações no cotidiano educacional.
8) Existem ações interinstitucionais e de articulação das políticas públicas de educação com outras políticas, como saúde, assistência social, cultura, habitação, justiça, esporte e lazer, trabalho e renda, meio ambiente? De que forma acontece?	Identificação das referências apresentadas às atribuições e competências profissionais dos/as assistentes sociais no que se refere às políticas sociais e às articulações entre elas.
9) Quais as estratégias do Serviço Social para articulação e mobilização do sistema de garantia de direitos e proteção social?	Identificação das mediações necessárias ao reconhecimento do sistema de garantia de direitos a partir da inserção profissional na educação.

Fonte: Roteiro de categorização elaborado pelo GT de Educação.

A **análise preliminar** foi iniciada tomando por base todo o processo de categorização. Neste momento, os questionários foram analisados em seu conjunto, visando à produção de um texto preliminar contendo uma abordagem

dos conteúdos abordados pelos informantes, considerando-se, quesito por quesito, as principais categorias e os significados que informam acerca do trabalho dos/as assistentes sociais. Para cada nível ou modalidade, foi produzido um texto, privilegiando a análise qualitativa, ainda que neles possam ser referidos alguns dados quantitativos sobre o levantamento realizado.

A partir desta primeira etapa de produção da análise, os textos foram ampliados a partir da articulação e cruzamento das informações contidas nos questionários que informam mais de um nível ou modalidade de educação, para, em seguida, se produzir um texto articulador de todas as análises produzidas, considerando-se, então, não apenas os conteúdos e reflexões por nível ou modalidade de educação, e sim uma abordagem mais geral sobre a própria inserção profissional na política de educação em geral.

O momento final deste processo de análise consistiu na produção do texto de **apresentação da análise**, realizada entre setembro de 2010 e março de 2011, visando a subsidiar a construção do item, constante deste documento, relativo às “referências e reflexões sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação”. Tanto a produção dos textos da análise preliminar quanto de apresentação da análise trataram os conteúdos presentes nos questionários a partir da produção teórica sobre o trabalho do/a assistente social na área de educação, da produção teórica da área de educação sobre a política educacional no Brasil em seus diferentes níveis e modalidades e os projetos educacionais em disputa, assim como a partir das atribuições e competências dos/as assistentes sociais previstas na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e dos debates e seminários realizados nos estados e regiões.

1- Sobre a concepção de educação que orienta as experiências de trabalho do/a assistente social

As respostas apresentadas no levantamento indicam, independentemente da área de atuação, três formas predominantes de compreensão sobre a concepção de educação que orienta as ações profissionais. Em uma primeira direção, as legislações sociais, particularmente as que regulam o campo educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB),

mas também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aparecem como “aportes” para a concepção de educação. Em outra direção, são apontados autores que servem de referência para a formulação de uma concepção de educação norteadora do trabalho profissional. Neste caso, a indicação dos/as autores/as quase sempre revela ou o acúmulo existente no debate sobre o Serviço Social na educação ou a sua contribuição específica nas áreas de inserção profissional dos/as assistentes sociais: educação infantil, ensino médio, educação profissional e tecnológica e assim por diante. O terceiro grupo indica, de forma mais precisa, embora não homogênea, algumas reflexões em torno da educação como dimensão da vida social e relacionada aos processos sociais. Neste caso, a educação é referenciada como um direito social a ser alcançado a partir das lutas sociais, da ação dos movimentos sociais, em sua perspectiva plural e na sua interface com outras políticas públicas.

Há que se destacar que, por razões diversas, não se expressa na área da educação um consenso em torno da concepção de educação que orienta o trabalho do/a assistente social, como se pode identificar em outras áreas de atuação profissional. A própria produção teórica referida pelos/as assistentes sociais que responderam aos questionários já é reveladora de uma pluralidade peculiar ao campo educacional. Por outro lado, é possível observarmos que a tradição teórica, política e profissional no âmbito das políticas sociais contribui para um olhar particular no exame da educação e de seu entrelaçamento com as demais políticas públicas e com os direitos sociais e humanos. Ainda que este fato não chegue a configurar uma novidade na área de educação, com certeza ajuda a estabelecer aproximações importantes para a construção de espaços ocupacionais nos quais as aspirações de nossa categoria profissional encontram possibilidades de articulação com as lutas travadas pelos diferentes sujeitos coletivos que atuam na política educacional.

Adquirem uma feição mais preocupante as respostas que confundem referências legais com aportes teóricos e aquelas que não sinalizam de forma objetiva nenhum referencial teórico a orientar o trabalho do/a assistente social. Sem que este fato possa ser tomado, para além dos limites e particularidades do levantamento realizado, em proporções que não correspondam à realidade, cabe nos ocuparmos dos diferentes rebatimentos que podem ter na construção de uma atuação profissional que busca alicerçar-se sempre a partir de

parâmetros teóricos que não se encontram dissociados das dimensões éticas e políticas que devem pautar o exercício profissional do/a assistente social.

2- A concepção de Serviço Social que orienta o trabalho do/a assistente social na política de educação

A maior parte das respostas neste item aponta para a afirmação de uma concepção de profissão sintonizada às lutas sociais por uma nova ordem societária e que se traduz em ações que valorizam uma educação emancipadora. Para além desta compreensão, são destacadas formas de conceber a atuação do Serviço Social na área de educação em articulação com os processos de controle social e luta pelos direitos sociais, assim como indicações de ordem metodológica. Há de se observar a referência à inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, a necessidade de ações investigativas e de desvelamento das múltiplas determinações da realidade.

Um conjunto bastante significativo de respostas, na medida em que não se contrapõem ao teor acima descrito, aparece como texto complementar às considerações mais gerais sobre a concepção de profissão, adentra a indicação de instrumentais de trabalho, programas sociais, projetos realizados, frentes de atuação, sumariando um diversificado leque de ações profissionais desenvolvidas pelos/as assistentes sociais. Atividades como: trabalho preventivo, por meio de encontros sobre o fortalecimento da relação escola-família – encontros temáticos; realização de encaminhamentos institucionais com o intuito de enfrentar as situações de risco e vulnerabilidade social; acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais como a frequência escolar (Programa Bolsa Família); promover articulação entre as políticas sociais, com vistas a desenvolver ações institucionais que colaborem para a inclusão social; abrir canais de comunicação com os órgãos de garantia de direitos, tais como conselhos de direitos, conselhos tutelares e Ministério Público e realizar um trabalho com os/as professores/as, a fim de discutir sobre a educação na contemporaneidade; também aparecem com maior ou menor ênfase nos diferentes campos de inserção na área de educação.

Ainda neste quesito, é destacado o elenco de profissionais com os/as quais os/as assistentes sociais atuam na área de educação e, particularmente, as dificuldades de relacionamento que marcam o trabalho em equipe.

Não obstante as particularidades que podem incidir e de fato incidem sobre o campo educacional, parece-nos bastante forte a marca que atravessa a profissão no tocante à ênfase na dimensão operativa do trabalho profissional, a ponto de que, em boa parte das respostas, a ideia de abordar a concepção de profissão tenha oscilado entre os discursos mais genéricos sobre a “dimensão política da profissão na divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista” e a descrição das atividades realizadas e, sobretudo, dos recursos instrumentais mobilizados.

Observamos que, dada esta autonomia que adquire a questão técnico-instrumental nos processos de identificação do fazer profissional¹⁰, as referências às concepções de profissão nem sempre apontam mediações que permitam compreender quais particularidades podem ser destacadas em relação a este campo de política pública.

3 - As condições (possibilidades e entraves) para a materialização do projeto ético-político profissional nas experiências do Serviço Social na política de educação

As **possibilidades** apontadas nas respostas se situam no campo do reconhecimento da educação como um direito social e na articulação da ação profissional aos processos sociais de luta e valorização da educação. Elas são expressas: pelos princípios do Código de Ética; pelo contato direto com a população atendida, suas famílias, com a comunidade e com os/as profissionais da educação; pela autonomia que o/a assistente social tem com relação ao seu exercício profissional; pelos processos de fortalecimento da participação da população atendida na vida escolar; pela concepção de educação que defende a formação integral dos/as educandos/as; pelas políticas e ações de assistência estudantil, como forma de viabilizar o acesso e

¹⁰ Uma marca ainda bastante acentuada nos discursos que tomam a atividade profissional como uma “prática” e não inscrita em um processo de trabalho coletivo no âmbito de uma política social particular, a de educação.

permanência dos/as educandos/as; e pelo arcabouço legal que assegura os direitos sociais.

Já com relação aos **entraves**, quase metade das respostas aponta para elementos da própria dinâmica da política educacional, destacando-se as instâncias de gestão da mesma. A política social, neste caso, não é compreendida em sua dimensão contraditória, visto que é tomada apenas como um “impedimento” à condução da prática profissional do/a assistente social. Outros obstáculos apontados dizem respeito: à ultrapassagem dos limites impostos pelo pensamento conservador; à efetivação dos direitos de cidadania daqueles/as que são “marginalizados/as” pela sua condição social ou pelo “contexto familiar”; aos limites impostos à participação das famílias na gestão escolar e da política educacional; às poucas produções e estudos sobre o Serviço Social na educação; à precarização dos recursos nas políticas sociais de um modo geral e à “falta de clareza” dos/as demais profissionais da educação acerca do campo de atuação do Serviço Social.

Outras respostas indicam as tensões no interior das equipes multiprofissionais, com especial destaque para a pouca valorização dos/as profissionais da área de educação por parte das autoridades governamentais.

Há de se destacar dois aspectos centrais presentes nos questionários. Em relação às **possibilidades**, as respostas parecem convergir para um elenco de condições já presentes nos processos de luta e de conquistas, tanto no campo dos direitos sociais quanto da política de educação. Contudo, em relação aos **entraves**, a “política de educação” assume uma feição estática, pouco dinâmica e sem contradições, como se fosse uma estrutura, por excelência, impeditiva de avanços e da realização de condições de trabalho favoráveis aos/às assistentes sociais. Destacamos, neste sentido, também, ainda que sem ponderar o seu peso no conjunto das respostas, mas pela regularidade com que apareceu, a “pouca visibilidade e a falta de uma compreensão clara sobre o trabalho do/a assistente social” como um dos entraves. Na verdade, embora pareça algo de fato muito recorrente entre os depoimentos daqueles/as que atuam na área de educação a consideração do mesmo como um obstáculo à materialização do projeto ético-político, talvez deva ser tratada como parte deste processo, no sentido de que a compreensão

do que é a profissão seja tomada como algo que ainda esteja sendo construído nesta área.

4- Caracterização da inserção do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando as particularidades do trabalho do/a assistente social, tendo como referência os seguintes focos

a) Garantia do acesso da população à educação formal

Em quase metade dos questionários, encontramos neste item a descrição das atividades realizadas pelos/as assistentes sociais: visitas domiciliares; abordagens grupais; estudos socioeconômicos; encontros com as famílias; articulação com conselhos tutelares e Ministério Público, entre outras. Nas respostas, pouca alusão é feita aos processos políticos ou institucionais nos quais estas intervenções são produzidas. O que podemos observar é que a eleição das atividades e instrumentais está diretamente relacionada aos programas e projetos institucionais desenvolvidos em cada uma das áreas de atuação.

Por esta razão é que na maior parte dos questionários são sinalizadas tanto as ações, programas e projetos institucionais de assistência estudantil com os quais os/as assistentes sociais atuam (transporte, bolsas, acompanhamento de frequência irregular, articulação com os conselhos), quanto a dimensão política e pedagógica deste tipo de atuação, voltada para a “mobilização da comunidade escolar” e dos “processos de luta pela garantia ou ampliação do acesso à educação”.

Há de se destacar, neste sentido, que a mediação dos programas institucionais ou governamentais é condição fundamental para o exercício profissional em relação à garantia do acesso à educação escolarizada, não se tratando de uma dimensão do trabalho do/a assistente social que se restrinja a uma opção de natureza política e metodológica, carecendo, portanto, de condições objetivas que se inscrevem no âmbito da dinâmica da política educacional. Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que a maior presença de programas que assegurem esta dimensão parece estar relacionada com a dinâmica dos níveis de modalidades da política educacional,

tendo maior destaque, neste momento, as políticas de assistência estudantil, mais visíveis nos estabelecimentos de educação superior e de educação profissional e tecnológica, particularmente a partir da elaboração de programas do governo federal.

b) Garantia da permanência da população nas instituições de educação formal

Observamos, de modo geral, a mesma estrutura de respostas neste item, se comparadas com as do item anterior. Há uma redução dos questionários que indicam apenas as atividades e instrumentais utilizados. O percentual de questionários que destacam a vinculação do trabalho do/a assistente social aos processos de luta pela educação mantém-se o mesmo. Enquanto o maior número de respostas aponta para os programas e projetos desenvolvidos nas unidades educacionais, sobretudo aqueles que lidam com as questões da evasão e da frequência irregular.

A permanência da população na educação escolarizada, tal qual a garantia do acesso, depende sobremaneira dos programas que são desenvolvidos nos estabelecimentos educacionais e que, em grande parte, dependem da dinâmica de cada nível ou modalidade educacional.

Ainda considerando as particularidades dos níveis e modalidades da educação na educação infantil, na educação especial, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, é possível observar que as respostas apontam para procedimentos que se localizam no circuito “escola/família/instituições garantidoras de direitos”. Prevaecem ações profissionais em torno da identificação das condições de vulnerabilidade social, da realização de estudos socioeconômicos e da mobilização das instâncias, que visem assegurar a permanência na educação escolarizada por meio de medidas judiciais. Nos demais níveis e modalidades, em função da consolidação de políticas de assistência estudantil, as ações profissionais, ainda que mobilizem processos investigativos da mesma natureza, se apoiam em outras atividades previstas na operacionalização dos programas institucionais, com nítidas preocupações com questões mais vinculadas à formação cultural e à vida escolar dos/as estudantes.

c) Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional

A maior parte dos questionários sinaliza o trabalho junto aos segmentos da comunidade escolar, pais, alunos/as e professores/as como forma de atuação voltada para a garantia da qualidade da educação. A participação, neste caso, de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional é o ponto central para a garantia da qualidade da educação. Destaca-se também a atuação juntos às instâncias de controle social e às lutas sociais. Apesar de alguns questionários permanecerem com o enfoque de descrição dos instrumentais utilizados, neste item perde bastante o peso que têm nos demais por se tratar de uma dimensão do trabalho do/a assistente social que não está diretamente relacionada aos programas que executam. Dependem muito mais da compreensão do/a profissional do que da forma como deve atuar para assegurar este intento.

Entre as respostas, surgem as referências ao trabalho do/a assistente social na abordagem com os/as estudantes, sobretudo de temas transversais ao processo educacional como: sexualidade; drogas; violência; doenças sexualmente transmissíveis; *bullying*; manifestações e movimentos culturais juvenis; adolescência e formação para o trabalho e cidadania como forma de contribuir para a qualidade da educação, a partir de uma ampliação das práticas pedagógicas no interior da escola.

d) Garantia da gestão democrática e participativa na política de educação

Poucos questionários mantiveram o foco na descrição dos instrumentais utilizados. A maior parte destacou as estratégias de articulação com as instâncias de controle social, participação da comunidade escolar (conselhos escola-comunidade), mobilização dos pais e alunos/as, em especial com relação aos grêmios estudantis, fortalecimento das relações com as equipes profissionais e ações interinstitucionais.

As ações mais recorrentes são as de aproximação da família com a unidade educacional; o apoio à participação e acompanhamento das famílias no processo educacional; a assessoria aos/às participantes de conselhos escolares e grêmios estudantis, dentre outros; a realização de discussões e debates sobre cidadania e participação dos/as jovens na sociedade; a potencialização da participação dos pais, responsáveis, alunos/as e comunidade nos conselhos Escola-Comunidade e também nos conselhos municipais de educação e outros fóruns.

Dentre os itens constantes desta quarta questão do roteiro, este deve ser provavelmente o que conteve menos informações, visto que independe das ações dos programas governamentais e mais da delimitação dos horizontes da atuação profissional definidos pelos/pelas assistentes sociais. Mas, inversamente proporcional ao detalhamento da condução técnico-instrumental, apresenta maior coerência nas respostas, visto que pauta um tipo de intervenção que não dispõe de muitas alternativas para além da articulação com os sujeitos coletivos e as instâncias de controle social.

5- O Serviço Social como integrante de equipes multidisciplinares e ou interdisciplinares

Não podemos afirmar que a inserção dos/as assistentes sociais na área de educação possa ter como marca particular o fato de eles/as integrarem uma equipe multiprofissional. Embora na maioria das respostas a sinalização é de que o/a assistente social integra uma equipe de trabalho coletivo, composta por profissionais de diferentes formações (pedagogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas, professores/as de diversas áreas, psicólogos/as, pediatras, enfermeiros/as, entre outros); nem todos indicaram esta vinculação. A diversidade apontada é indicativa de que são muito diferenciadas as composições das equipes e que dependem centralmente do nível ou modalidade da política educacional, das concepções educacionais que prevalecem na organização do trabalho coletivo em cada estabelecimento e do grau de articulação com as demais políticas setoriais.

Observamos que, em algumas situações, a referência a uma equipe composta apenas por professores/as se deve ao fato de que os/as mesmos/as

estão vinculados/as à gestão, distanciados/as da dimensão mais interventiva do trabalho do/a assistente social. Na maioria das respostas, a equipe é quase sempre formada por pedagogos/as ou psicólogos/as, além do/a assistente social. As referências ao trabalho interdisciplinar aparecem sem uma abordagem mais detida de como as ações são conduzidas, deixando sempre a interrogação se de fato o trabalho é interdisciplinar ou apenas multiprofissional. Comparando as respostas com outros itens do roteiro, principalmente com as sinalizações quanto à pouca visibilidade do/a assistente social e às dificuldades de os/as demais profissionais reconhecerem o trabalho do Serviço Social, suspeitamos que, na maioria dos casos, se trata mais de uma composição multiprofissional das equipes do que da realização de um trabalho efetivamente interdisciplinar. Outro dado que corrobora com esta leitura decorre da detalhada descrição das atividades realizadas pelos/as assistentes sociais, quase sempre apontadas sem a indicação de que sejam realizadas em conjunto com outros/as profissionais.

6- Leitura que os/as demais profissionais têm do Serviço Social

As respostas são diversas neste item. Temos, com maior destaque, a indicação dos/as assistentes sociais de que a compreensão que prevalece por parte dos/as professores/as é a de que o/a assistente social é o profissional responsável pela(s): “questões sociais” que atravessam o cotidiano escolar; relação com a família; articulação com as demais políticas; viabilização do acesso aos serviços sociais e ações vinculadas à política de assistência social. A partir de outro tipo de enfoque, os questionários sinalizam que os/as professores/as percebem que o/a assistente social é um/a profissional importante na dinâmica escolar, mas sem a indicação precisa de qual contribuição efetiva particularizaria esta “importância”. Enquanto em outro grupo de questionários, é enfatizado que o/a assistente social é visto/a com reservas pelos/as professores/as, em função de sua postura “mais crítica”. São também recorrentes as referências à expectativa dos/as demais profissionais de que o/a assistente social atue em processos de “controle e regulação de condutas” dos pais e alunos/as ou de que eles/as são aqueles/as que desenvolvem ações “assistencialistas”.

A diversidade é uma tônica neste item do roteiro. As diferentes formas de visualização da profissão na área de educação é de fato um dos grandes desafios postos aos/às assistentes sociais. Contudo, não se trata de uma resposta que possa ser dada de fora para dentro: ela também estará politicamente relacionada às contribuições, às proposições e aos resultados decorrentes de uma ação profissional concreta, construída na dinâmica da própria política educacional e de seus estabelecimentos.

7- Identificação das principais expressões da questão social presentes na política de educação

Muito embora alguns questionários façam menção à compreensão da questão social como decorrente ou relacionada à dinâmica da desigualdade social entre as classes, a prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares: drogas; diferentes manifestações da violência; *bullying*; evasão escolar; “dificuldades de aprendizagem”; “fracasso escolar”; pobreza e falta de acesso aos serviços sociais. Também são referidas em poucos questionários as ações de enfrentamento, com destaque para as de articulação com os conselhos tutelares e com as instâncias de controle social.

Não podemos deixar de pontuar que, embora existam manifestações bem concretas das expressões das desigualdades sociais no cotidiano educacional, as diferentes estratégias historicamente construídas de seu enfrentamento e que caracterizam a questão social para além de suas dimensões aparentes – como fenômeno que surge a partir da dinâmica de luta da classe trabalhadora – quase não são referidas nas respostas. Desse modo, estão ausentes das respostas os processos de natureza coletiva e política, conformando um campo de atuação circunscrito à identificação e ao enfrentamento dos problemas que impedem o acesso e a permanência na educação escolarizada, a partir de uma perspectiva nem sempre relacionada aos processos sociais. É evidente a identificação de problemas que são de natureza pedagógica ou comportamental e que acabam, equivocadamente, sendo colocados como demandas para o trabalho do/a assistente social no cotidiano escolar.

8- Existência de ações interinstitucionais e de articulação das políticas públicas de educação com outras políticas, como saúde, assistência social, cultura, habitação, justiça, esporte e lazer, trabalho e renda, meio ambiente. Formas como acontecem

As respostas apontam que são realizadas, majoritariamente, ações de articulação com o Conselho Tutelar, órgãos de outras políticas sociais setoriais (assistência social e saúde, predominantemente) e com organizações não governamentais e fundações. Essas articulações indicam dois grandes vetores: o acionamento da rede de proteção social e a busca por apoio e recursos para o desenvolvimento das ações.

Dadas as características do questionário e a liberdade que cada profissional ou equipe teve na construção de suas respostas, não cabe aqui tecermos considerações para além do sentido básico deste trabalho, que é o de inventariar as principais particularidades do trabalho do/a assistente social no campo educacional. No entanto, as opções assinaladas não se constroem em um contexto real diferente daquele no qual hoje se forja a política de educação no país. Dessa forma, as indicações devem ser problematizadas posteriormente nos debates regionais, considerando-se as diferentes tendências de atuação e de organização presentes na sociedade civil, sobretudo aquelas relativas às instituições de cunho filantrópico e às chamadas “organizações não governamentais”, no desenvolvimento de ações de apoio educacional e mobilizando recursos que muitas vezes são os únicos disponíveis num determinado território, impondo marcas de “urgência” e de “restrição” às opções de articulação interinstitucional de que os/as assistentes sociais dispõem em seu cotidiano profissional.

9- Estratégias do Serviço Social para articulação e mobilização do sistema de garantia dos direitos e proteção social

A maior parte dos questionários valorizou, neste item, os problemas identificados no cotidiano escolar, a dimensão político-pedagógica do trabalho do/a assistente social e as ações e programas desenvolvidos. Retomando questões que já haviam sido abordadas em outros itens do questionário;

poucos/as assistentes sociais fizeram referências às articulações com os conselhos tutelares, fóruns da sociedade civil e o Ministério Público.

Dentre as ações voltadas para a garantia de direitos, foram citadas: a articulação junto a órgãos institucionais, tais como o Poder Judiciário; a assessoria às escolas para encaminhamentos a atendimentos psicossociais e jurídicos; a realização de encontros formativos nas unidades escolares divulgando, sobretudo, a rede de serviços socioassistenciais; provocar a reflexão sobre a qualidade da relação pedagógica na escola e também sobre o currículo; problematizar a relação família-escola; participação em diversos fóruns (combate ao trabalho infantil; erradicação da violência sexual, conselhos de direitos e conselho tutelar).

Neste item do roteiro, as respostas mantiveram uma coerência com o próprio enunciado, muito embora muitas das ações sinalizadas tivessem sido destacadas em outras partes do questionário. Observamos, na análise dos questionários, que estas ações foram mais citadas pelos/as assistentes sociais que atuam no ensino fundamental e na educação infantil, ainda que também verificadas tais referências em todos os níveis e modalidades da política de educação.

IV - Reflexões para subsidiar o debate da atuação do/a assistente social na área de educação*

A trajetória da política de educação no Brasil revela uma intensa disputa de classes no tocante à garantia do acesso à educação escolarizada. As lutas sociais travadas pela classe trabalhadora desde os primórdios do século XX em torno do direito à educação e as recorrentes interdições das frações dominantes da burguesia à organização de um sistema educacional alicerçado na universalização do acesso à escola pública, sobretudo a partir da ação de seus intelectuais, ilustram tensões que ainda hoje estão presentes nos debates sobre os rumos desta política. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, em seu artigo 4º afirma que a responsabilidade do Estado com a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia da gratuidade da educação apenas na educação infantil e no ensino fundamental. A referência à universalização do acesso é feita apenas em relação ao ensino médio, enquanto que o acesso aos níveis superiores de educação se fará segundo a capacidade de cada um/a. Deste modo, se no plano legal o acesso à educação deve ser assegurado por vias distintas de acordo com o nível ou modalidade educacional, no plano da realidade a educação escolarizada tem acentuado e ampliado esta diferenciação, se constituindo em um importante mecanismo de reprodução das desigualdades sociais entre as classes e suas frações.

A universalização do acesso à educação se traduz, portanto, em um princípio que ultrapassa a compreensão seletiva e restrita de que as políticas sociais devem ser dirigidas a determinados segmentos sociais, particularmente aos que delas necessitam, situando a educação no campo dos direitos humanos e sociais, concebendo a política educacional enquanto política efetivamente pública que coloca ao alcance de todos os conhecimentos a cultura e a tecnologia socialmente produzidos, como uma herança de nosso tempo. A atuação do/a assistente social na política de educação deve pautar-se neste princípio, já presente em nosso Código de Ética. Contudo, as disputas

* Texto elaborado por Ney Luiz Teixeira de Almeida, a partir do levantamento realizado, para subsidiar o processo de discussão sobre a atuação dos/as assistentes sociais na área de educação.

políticas na área de educação se sustentam em discursos ideológicos que encobrem as determinações sociais da desigualdade do acesso e as razões de sua não universalização. Passam a ser adotados no cotidiano escolar e profissional sem qualquer rigor teórico, como os que se constroem em torno das ações de “inclusão”, das “parcerias”, da “participação comunitária”, da “exclusão digital e educacional”, do “empreendedorismo”, da “educação para a empregabilidade” e da “responsabilidade social”.

A inserção do/a assistente social na Educação não deve ser pensada descolada das dinâmicas que particularizam esta política, visto que, historicamente, seu trabalho vem sendo demandado como parte das estratégias de controle social do Estado e das frações dominantes da burguesia sobre os processos de reprodução espiritual da força de trabalho. O/A profissional de Serviço Social nos últimos anos tem sido requisitado, entre outros motivos, para atuar em programas e projetos governamentais e não governamentais voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada. As políticas de cotas e ações afirmativas; as análises socioeconômicas que subsidiam a isenção de taxas de inscrição e a destinação de bolsas de estudo; as políticas de assistência estudantil (bolsas, alimentação, moradia, transporte); os programas de “pais sociais”; os processos de elegibilidade para ingresso na educação infantil; a elaboração de critérios para a concessão de crédito estudantil ou descontos na mensalidade; as condicionalidades educacionais dos programas de transferência de renda; a consolidação da educação inclusiva; os pedidos de aplicação de medidas protetivas; o acompanhamento das medidas socioeducativas; a elaboração dos planos individuais de atendimento; os programas de erradicação do trabalho infantil; a assessoria no âmbito do Ministério Público; o acesso à educação pelos internos do sistema prisional e os vestibulares comunitários são algumas das expressões concretas de como, ao longo da última década, a questão do acesso e da permanência na educação escolar tem sido enfrentada a partir da interface da educação com diferentes políticas públicas, assim como dos recursos e processos com os quais os/as assistentes sociais têm lidado.

A atuação do/a assistente social voltada para a garantia do acesso e da permanência na educação escolar não pode prescindir, portanto, de uma análise concreta dos discursos que sustentam os diferentes programas,

projetos e ações e de suas vinculações ideológicas aos projetos educacionais em disputa na sociedade. Nesta mesma direção cabe a interrogação sobre o alcance e as condições desse acesso e da permanência. A larga disseminação do termo “inclusão”, que atravessa diferentes políticas sociais e a própria política educacional, tem contribuído, significativamente, para obscurecer essas preocupações, produzindo um discurso que, embora seja bastante receptivo no campo educacional, não se aprofunda nas determinações da não garantia do acesso universal à educação e da dimensão crônica que o fenômeno da evasão assume.

Os/As assistentes sociais têm o desafio de desvelar esse aparente consenso em torno da “inclusão educacional” nos diferentes níveis e modalidades da política de educação. Isto requer compreender que sua inserção nos estabelecimentos educacionais, seja na esfera da gestão ou da execução dos programas e projetos dirigidos para a garantia do acesso à educação escolar, é historicamente determinada pelas disputas em torno da consolidação e do alcance da educação pública como um direito social. Deste modo, a condução técnica e instrumental de seu trabalho, a partir da realização de estudos socioeconômicos, das visitas institucionais e domiciliares, das articulações interinstitucionais, das ações intersetoriais dos programas sociais de transferência de renda, do acionamento das redes socioassistenciais e do sistema de garantia de direitos, ainda que expresse procedimentos característicos de seu universo profissional, adquire significados particulares no âmbito dos processos institucionais. Tais processos combinam, contraditoriamente, as possibilidades reais de ampliação do acesso e da permanência na educação a um conjunto de diretrizes políticas que não apontam para uma efetiva consolidação do princípio da universalização.

Algumas preocupações passam a ser substantivas no processo de discussão para a construção dos subsídios para o trabalho do/a assistente social na política de educação e, deste modo, propomos alguns eixos de reflexão a este respeito:

- 1- A concepção de educação que deve orientar a dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social de acordo com o projeto ético político profissional

É fundamental que os debates profissionais na área de educação considerem a dimensão crítica e teórica que caracteriza o exercício profissional no Serviço Social hoje. Deste modo, os processos de desvelamento da realidade social, de apreensão de suas contradições, das determinações que a dinâmica da produção e da reprodução social produzem sobre as configurações das políticas sociais e das particularidades da relação entre o Estado e a sociedade civil constituem um momento crucial nas reflexões sobre as condições institucionais em que o trabalho do/a assistente social se realiza.

Devem, portanto, pautar esta discussão alguns elementos decisivos para a organização e condução do trabalho do/a assistente social, como:

- a compreensão do significado da política educacional nos processos de reprodução social, em particular no tocante aos mecanismos de qualificação e desqualificação da força de trabalho e de disputa pela hegemonia;
- o significado estratégico que a política de educação possui em relação às condições de produção de uma visão autônoma da classe trabalhadora, afirmando a perspectiva de construção de uma educação emancipadora de um sujeito político concreto, real e histórico;
- a identificação dos principais sujeitos políticos e de seus respectivos projetos educacionais em disputa na sociedade, assim como suas expressões no âmbito das principais legislações do campo educacional;
- o reconhecimento das particularidades da política educacional em função de sua estruturação dos planos federal, estaduais e municipais;
- a apreensão das tendências que hoje se afirmam nas instâncias de controle social da área de educação;
- o reconhecimento dos diferentes intelectuais coletivos e dos consensos que produzem para a área de educação;
- a apropriação e o aprofundamento das produções teóricas sobre a realidade educacional brasileira;
- as particularidades da política educacional como política de âmbito universal e de oferta contínua, estruturada em níveis e modalidades que ainda carecem de maior organicidade;

- a construção de um projeto de intervenção que atualize o progressivo confronto teórico com a realidade.

2- Caracterização da inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, considerando as particularidades do trabalho do/a assistente social no âmbito educacional

Partimos da compreensão de que o trabalho do/a assistente social integra um processo de trabalho coletivo organizado a partir das diretrizes das políticas sociais e que se materializa nas instituições a partir da mediação de programas, projetos e serviços. Pensar as referências que devem orientar a ação profissional neste campo requer, portanto, considerar as particularidades dos níveis e modalidades que hoje compõem a política de educação e seus respectivos programas e projetos.

A atuação dos/as assistentes sociais, em que pese sua autonomia técnica, não prescinde das condições objetivas em que particulariza cada nível ou modalidade da educação. Lida, sim, com os processos de garantia: do acesso da população à educação; da permanência da população nas instituições educacionais e naquelas não diretamente vinculadas à política educacional; da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e da gestão democrática e participativa da população no campo educacional.

Sugerimos para o debate alguns temas centrais nesta direção contendo:

- a análise das diretrizes e estratégias formuladas para esta área contidas nos planos nacionais de educação;
- a problematização da dinâmica particular dos espaços e esferas públicas que tomam a educação como foco de discussão de deliberação, como os conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação e os fóruns organizados pela sociedade civil;
- a importância do acompanhamento e análise das deliberações das conferências nacionais, estaduais e municipais de educação;
- a centralidade estratégica do conhecimento acerca das produções das entidades de intelectuais e trabalhadores/as sobre a política educacional;

- o conhecimento dos principais programas governamentais de acordo com os níveis de modalidades de educação;
- o acompanhamento dos processos de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e dos mecanismos de financiamento da educação em seus diferentes níveis governamentais;
- a delimitação de estratégias interinstitucionais de acompanhamento, de participação e de articulação com os movimentos sociais como parte integrante do trabalho profissional;
- a incorporação de ações ao cotidiano profissional que potencializem os processos de mobilização, organização e participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar: pais, comunidades, grêmios estudantis e professores/as.

3- A inserção do Serviço Social no campo educacional nos processos de trabalho coletivos em equipes multidisciplinares, na perspectiva do trabalho interdisciplinar e na formação/assessoria a outros/as educadores/as

Em consonância com o nosso projeto ético político devemos sempre tomar como meta, na condução das ações profissionais, a articulação com os/as demais profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais. As reflexões sobre os princípios e diretrizes que devem orientar o trabalho do/a assistente social não podem deixar de considerar dois elementos importantes para o fortalecimento da profissão e de sua inscrição nas lutas sociais em defesa das políticas sociais: as suas atribuições e competências e a construção de processos de trabalho interdisciplinares.

Na área da educação a construção destas possibilidades adquire dimensões bem particulares na medida em que a presença do/a assistente social, ainda que não represente uma situação nova, é marcada por fortes vestígios das concepções assistencialistas e imediatistas no enfrentamento dos problemas escolares, que distorcem o potencial de contribuição deste profissional nos processos que assegurem uma educação pública de qualidade.

Neste sentido propomos para serem tratadas nos debates sobre o trabalho do/a assistente social as seguintes referências:

- a delimitação de ações de natureza socioassistenciais que assegurem as prerrogativas do exercício profissional do/a assistente social e que não configurem processos fragmentadores da realidade social e, em particular, que não reforcem a dicotomia entre o social e o educacional;
- a delimitação de ações socioassistenciais que não diluam as particularidades do campo educacional e que interdite o processo de “assistencialização” e fragmentação do trabalho do/a assistente social;
- a delimitação de ações socioeducativas voltadas para a valorização da autonomia dos sujeitos sociais e de sua efetiva participação nos processos de gestão das unidades educacionais e da própria política de educação em seus diferentes espaços de controle social;
- a condução de abordagens individuais e grupais que não configurem novas versões de velhas práticas profissionais, mas possibilidades de apreensão e enfrentamentos institucionais condizentes com a dinâmica e as estratégias coletivamente construídas na profissão;
- o desenvolvimento de ações interinstitucionais que ultrapassem as possibilidades restritas e as armadilhas ideológicas das chamadas “parcerias” e que afirmem a centralidade das redes socioassistenciais públicas como instâncias potencializadoras dos direitos sociais;
- o articulação com outras instituições públicas e poderes no sentido de assegurar os direitos sociais e humanos, evitando-se a ampliação dos processos de judicialização dos conflitos institucionais;
- desenvolver ações voltadas para as famílias, considerando-as em suas diferentes dimensões e configurações, sobretudo como sujeito político no processo político-pedagógico que particulariza a área de educação;
- desenvolver atividades de assessoria aos diferentes sujeitos sociais no âmbito da educação que favoreçam a consolidação de uma concepção de educação alicerçada na garantia do acesso ao conjunto dos direitos sociais e à cidade;
- a construção de um trabalho profissional que reitere sua dimensão teleológica a partir da incorporação de instrumentais de planejamento, avaliação e sistematização, particularmente, a partir da elaboração de projetos de intervenção que valorizem a dimensão crítica, propositiva e

investigativa do exercício profissional e que explicitem os compromissos éticos e políticos construídos coletivamente no Serviço Social.

As reflexões sobre a atuação do/a assistente social no campo educacional devem, portanto, articular o acúmulo teórico-crítico do Serviço Social em relação ao campo das políticas sociais e dos direitos sociais, das competências e atribuições privativas previstas na Lei de Regulamentação da Profissão com as particularidades da política educacional. Neste sentido, as sugestões acima apenas apontam para um elenco de preocupações que a partir do levantamento realizado parecem merecer maior cuidado e atenção nos debates que serão travados pela categoria profissional.

V - Orientações e proposta de minuta para a elaboração de projetos de Lei que regulamentem a inserção dos/as assistentes sociais na educação básica

O tema Serviço Social na Educação vem despertando interesse e curiosidade no âmbito da categoria profissional. Apesar de não ser um espaço de trabalho novo, as produções teóricas na área e a inserção profissional não têm alcançado grande visibilidade e se manifestam de forma pulverizada, o que tem dificultado um debate de maior fôlego na categoria e a conformação de uma identidade e de um reconhecimento social da profissão na área.

O debate do Serviço Social na Educação parece, por vezes, comparecer de forma invertida ou distorcida. A defesa da inserção profissional se realiza, muitas vezes, como necessidade de avanço sobre novos espaços de trabalho, fragilizando a defesa do real significado social da inserção da profissão nesta política social. Além disso, profissionais da educação tradicionalmente reconhecidos se mostram apreensivos/as pela noção que se tem do Serviço Social, identificando o trabalho do/a assistente social com a assistencialização da política educacional e, portanto, apontando a necessidade de delimitação do seu papel.

Na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as.

A constituição de uma política educacional fundamentada na formação humana integral e emancipatória sugere a afirmação do atendimento das

necessidades sociais e comunitárias, a afirmação dos direitos sociais, dos valores democráticos e de justiça social e, em especial, a construção de uma nova ordem societária. Dessa forma, a atuação do Serviço Social espraia-se como possibilidade de enfrentamento das manifestações da questão social, seja no atendimento imediato dos/as educandos/as, familiares e comunidade, seja na ampliação ou redefinição da leitura da realidade pelos/as diversos/as educadores/as do sistema de ensino e, ainda, apresenta-se como possível interlocutor que alarga o diálogo com as demais políticas sociais e com os diversos sujeitos individuais e coletivos.

Assim, afirmamos a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação a partir do seu significado social, considerando:

- 1) a necessidade de identificar e propor alternativas de enfrentamento às condições sociais, econômicas, aos fatores culturais, às relações sociais marcadas por diferentes formas de opressão que interferem nos processos educacionais, na efetivação da educação como um direito e elemento importante na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania;
- 2) a necessidade de articulação efetiva entre a política de educação e as demais políticas setoriais, para que sejam asseguradas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar;
- 3) a necessidade de inclusão dos conteúdos referentes aos direitos humanos na elaboração dos projetos políticos pedagógicos;
- 4) a orientação à comunidade escolar e à articulação da rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da “Educação Inclusiva”;
- 5) o incentivo à inserção da escola na comunidade, articulando-a às demais instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, buscando consolidá-la como instrumento democrático de formação e de informação;
- 6) a articulação das políticas públicas, das redes de serviços de proteção à mulher, à criança e ao adolescente vítima de violência doméstica, do sexismo, do racismo, da homofobia e de outras formas de opressão, do uso indevido de drogas e de outras possíveis formas de violência.

Por fim, cabe salientar que a defesa de institucionalização aponta para a afirmação da identidade profissional vinculada ao projeto ético-político profissional e ao reconhecimento da necessidade desta profissão na política de educação. A sustentação de sua institucionalização se realiza na conformação das leis federais, estaduais e municipais, que devem ser orientadas por um debate que englobe a articulação entre a natureza da profissão e as necessidades da política educacional, evitando uma inserção profissional equivocada.

Neste sentido, é fundamental o debate coletivo e a articulação com os órgãos representativos da categoria, em especial com o Conselho Federal e com os Conselhos Regionais de Serviço Social. Além disso, a mobilização de outros sujeitos substantivos à política de educação deve estar presente: conselhos de direitos e da política de educação, sindicatos, fóruns e movimentos sociais e demais sujeitos coletivos.

Com base em experiência acumulada relacionada ao Legislativo, que solicitou indicações ao CFESS de conteúdo para projeto de Lei, apresentamos a seguir, a título de orientação, uma minuta para elaboração de projetos para apresentação ao Legislativo. Ressaltamos a necessidade das devidas adaptações em relação às particularidades tanto dos PL's como dos territórios. Destacamos ainda que a maior parte dos PL's incide sobre a inserção do Serviço Social e da Psicologia na Educação e, nesse sentido, temos realizado um esforço conjunto com os conselhos federais e regionais das respectivas profissões para suas inserções na educação.

Esta Lei dispõe sobre a inserção de **profissionais** da área de **Serviço Social** e de Psicologia nas escolas públicas municipais de educação básica.

A Câmara Municipal decreta:

Art. 1º O Poder Público Municipal deverá assegurar que os estabelecimentos de ensino público, de educação básica, tenham em seus quadros assistentes

sociais e psicólogos, visando constituir de forma multidisciplinar as equipes dos trabalhadores da educação para melhoria do ensino no município.

§ 1º O município deverá assegurar que sejam criadas equipes de assistentes sociais e psicólogos, por área de abrangência territorial, em cada região e, gradativamente, que cada estabelecimento de ensino possua sua equipe própria.

§ 2º Será criada a Coordenadoria de Serviço Social e Psicologia na Secretaria Municipal de Educação, que será composta por uma equipe de assistentes sociais e psicólogos.

§ 3º Os assistentes sociais e psicólogos de que trata esta Lei serão lotados nos órgãos de gestão da política de educação do município.

§ 4º A estruturação das equipes e a garantia das condições éticas e técnicas de trabalho serão asseguradas mediante previsão orçamentária da política de educação municipal.

§ 5º Os profissionais de que trata esta Lei deverão ser submetidos a processo seletivo por concurso público.

§ 6º O município terá prazo de um ano, a partir da publicação desta lei, para ofertar o atendimento previsto no art. 1º.

Art. 2º A inserção de assistentes sociais e psicólogos deverá contribuir, de acordo com a Lei 8662/93 e a Lei 4119/62, com o projeto político pedagógico de cada estabelecimento de ensino e com os interesses da comunidade escolar, para as seguintes finalidades:

I - a garantia do direito ao acesso, permanência e sucesso escolar de educandos, combatendo a frequência irregular, a evasão e estimulando a participação da família e da comunidade no cotidiano escolar;

II – a orientação à comunidade escolar e a articulação da rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da educação inclusiva;

III – o incentivo do reconhecimento do território no processo de articulação do estabelecimento de ensino com as demais instituições públicas, privadas, organizações comunitárias locais e movimentos sociais, buscando consolidá-la como instrumento democrático de formação e de informação;

IV – a articulação da rede de serviços e de proteção à mulher, à criança e ao adolescente e ao idoso, vítimas de violência doméstica, do *bullying*, do uso indevido e abusivo de drogas e de outras formas de violência, por meio das políticas públicas;

V – a promoção de ações que impliquem o combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira;

VI – a formação de educandos como agentes promotores de direitos humanos e dos valores que fundamentam o convívio em sociedade;

VII – o incentivo à organização dos educandos nos estabelecimentos de ensino e na comunidade por meio de grêmios, conselhos, comissões, fóruns, grupos de trabalhos, associações, federações e outras formas de participação social;

VIII – a divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, da legislação social em vigor e das políticas públicas, contribuindo para a formação e o exercício da cidadania dos educandos e da comunidade escolar;

IX – a promoção dos direitos de crianças e adolescentes na proposta político-pedagógica e no ambiente escolar;

X – a atenção e o acompanhamento ao adolescente em conflito com a lei e a sua família, na consecução dos objetivos educacionais;

XI – o fortalecimento da cultura de promoção da saúde, da saúde sexual e saúde reprodutiva;

XII – o apoio à preparação básica para a inserção do educando, respeitando as legislações em vigor, no mundo do trabalho e a continuidade da formação profissional;

XIII – o fortalecimento da gestão democrática e participativa do estabelecimento de ensino, bem como a defesa da educação pública, inclusiva e de qualidade.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Nome do município e data.

VI - Levantamento bibliográfico sobre “Serviço Social e Educação”

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “O Serviço Social na educação”. *Revista Inscrita*. n. 6. Brasília: CFESS, 2000. pp.19 - 24.

_____. “Educação Pública e Serviço Social”. *Serviço Social e Sociedade*. n. 63. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 62-75.

_____. “Educação”. *Capacitação continuada em Serviço Social e Política Social*. Módulo 3. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD-Unb, 2000. pp. 153-163.

_____. “Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação”. *Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais*. Belo Horizonte: CRESS/MG, 2003. pp. 1-7. Disponível em: [http://www.cress-mg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20\(1\).doc](http://www.cress-mg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20(1).doc).

_____. “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”. Brasília: CFESS, 2004. Disponível em: [www.assistentesocial.com.br/cadernospecialnº 26](http://www.assistentesocial.com.br/cadernospecialnº26).

_____. “A educação como direito social e a inserção de assistentes sociais em estabelecimentos educacionais”. *Cartilha – O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Belo Horizonte: Mandato do Deputado Estadual André Quintão, 2005. pp. 4-8.

_____. “O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais para a profissão”. In: Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais CRESS- 6ª Região (org.). *Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Textos e Artigos*. Belo Horizonte: CRESS/MG, 2008. pp. 83-100.

BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz. *A violência na escola e estratégia de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC –Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC-RS, 2009. 302 p. (mimeo).

BÜLL, Thalita Giovanna. *Trajetória do Serviço Social Escolar de Limeira*:

- construção de uma “educação para além do capital”*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC/SP. São Paulo: PUC/SP, 2010. 180 p. (mimeo).
- CARMADELO, Ana Maria. “Estado, Educação e Serviço Social: relações e mediações no cotidiano”. *Serviço Social e Sociedade*. n. 46. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 138-162.
- CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL/RJ. *Em Foco. O Serviço Social e a Educação*. n. 3. Rio de Janeiro: CRESS-RJ,
- MARCOS, Rita de Cássia Cristino. *A interface entre as políticas de assistência social e educação na trajetória das políticas brasileiras: um estudo desta relação no município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 125 p. (mimeo).
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC/SP. São Paulo: PUC/SP, 2007. 263 p. (mimeo).
- MICHELI, Altair Justino de Carvalho. *Processo histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-Goiás. Goiás: PUC-GO, 2010. 208 p. (mimeo).
- MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. *Dinâmicas de grupo no Serviço Social: uma técnica pouco estudada e muito difundida entre os assistentes sociais da Rede de Proteção ao Educando/RJ*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UERJ. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010. 160 p. (mimeo).
- PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. *Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. São Paulo: Xamã, 2008. 207 p.
- SILVA, Jacqueline Oliveira. *Educação, processo de trabalho e Serviço Social*.

Porto Alegre: Dacasa Editora/Livraria Palmarinca, 1997. 152 p.

SOUZA, Iris de Lima. *Serviço Social na Educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2008. 238 p. (mimeo).

VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org.). *Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais*. Maceió: Edições Catavento, 2001. 178 p.

WITIUK, Ilda Lopes. *A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da educação escolar*. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC/SP. São Paulo: PUC/SP, 2004. 331 p. (mimeo).