

3. A política de educação brasileira

uma leitura sob a óptica do serviço social

Eliana Bolorino Canteiro Martins

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, EBC. *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania* [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. A política de educação brasileira: uma leitura sob a óptica do serviço social. pp. 75-113. ISBN 978-85-3930-243-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

3

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA LEITURA SOB A ÓPTICA DO SERVIÇO SOCIAL

“A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.”

(Gramsci, 1991, p.121)

O conteúdo abordado neste capítulo é o substrato teórico e empírico que possibilita compreender, na perspectiva sócio-histórica, os determinantes da inserção e o processo de efetivação do exercício profissional do assistente social na política de educação pública nos municípios paulistas.

O reconhecimento dos espaços sócio-ocupacionais existentes na política de educação presentes nas entrelinhas das legislações que regulamentam essa política, ou na trama institucional dos diferentes

níveis de ensino, só é possível por meio do conhecimento da organização estrutural e ideológica da educação, confrontando-o com a prática profissional efetivada na realidade concreta vivida pelos sujeitos sociais, assistentes sociais que atuam nessa área.

Tendo como princípio que é a partir da visão de mundo e de sociedade que construímos o agir pessoal e profissional, faz-se mister compreender a concepção de educação que permeia implicitamente o trabalho do assistente social nos municípios paulistas, conforme abordado no próximo item.

Percepções sobre as concepções de educação dos sujeitos pesquisados, fundamentadas no pensamento de Gramsci

Por seu profundo engajamento na luta de classes, as reflexões filosóficas e políticas de Gramsci centraram-se nas perspectivas de transformação da sociedade e os meios para essa transformação. Transparece facilmente em suas obras o imenso interesse com que tratou o conflito entre as diferentes classes sociais e, em particular, a questão do domínio da classe dirigente sobre as classes subalternas. Embora enfocasse diversos ângulos das relações sociais, suas reflexões tinham em comum a preocupação com o percurso histórico do homem visto sob o prisma do embate de diferentes estratos sociais ao longo do tempo, a desigualdade resultante do confronto dessas forças em seu próprio momento histórico e as formas de revertê-la.

Nesse percurso, em busca dos fatores que vieram a compor a realidade sociopolítica, Gramsci percebe que a escola e a educação, em seu sentido mais amplo, constituem suporte fundamental para a manutenção de um sistema de crenças, denominado por ele de senso comum, que legitimam a hegemonia de uma classe em relação a outra. No entanto, ao contrário da tendência de muitos pensadores marxistas de ver a escola apenas como reprodutora dos valores vigentes nos quais se insere, Gramsci indica a possibilidade de usar esse mesmo instrumento a favor da elevação do nível cultural das massas.

Apesar de refletir a ideologia dominante, a escola e a educação, em geral, constituem-se por excelência em veículo de disseminação de conhecimentos e ideologias, e é justamente aí que Gramsci vislumbra a possibilidade de intervir.

O autor considera que assim como a hegemonia da classe dominante ampara-se em mecanismos instituídos em organizações sociais da sociedade civil,¹ esses mesmos mecanismos, tão eficientes para a dominação das classes subalternas, poderiam amparar, por sua vez, um novo pensamento, uma nova ideologia que propagasse os interesses dessas classes subalternas, configurando-se, finalmente, como instrumento para seu benefício. Por consequência do esclarecimento cultural e educacional das grandes massas, inevitavelmente, haveriam transformações na ordem social, pois, cômicas de seu papel e importância, essas classes estariam aptas a subtrair-se à dominação.

Gramsci acreditava que a educação deveria ser conduzida, além do conhecimento das ciências e das técnicas produtivas, com o intuito de fornecer meios para a reflexão crítica do indivíduo a respeito das forças sociais que o envolvem. Vista dessa maneira, a educação atingiria seu ápice no ponto em que sua função seria instrumentalizar o indivíduo para o exercício de sua cidadania, capacitando-o para entender-se, não como espectador ou objeto de manipulação, mas como participante dos fenômenos sociais e com poder de deliberar sobre eles. Em outras

1 A sociedade civil, no pensamento gramsciano, apresenta-se como o “conjunto dos organismos chamados ‘privados’ e que corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade” (Gramsci, 1977, p.1518). É importante esclarecer que “privado” “não aparece em contraposição ao que é público, nem nega o caráter de classe desses organismos e suas diferentes formas de expressão, à medida que a sociedade civil não é um espaço homogêneo, mas permeado por contradições” (Simionatto, 2001, p.12). Gramsci (1977, p.1519) chama de sociedade política os elementos convencionalmente identificados como aparelhos coercitivos do Estado, conforme ele mesmo afirma: o “aparelho de coerção estatal assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo”. Gramsci compreende o Estado como espaço de lutas por interesses antagônicos e de legitimação de luta pela hegemonia, constituídos da sociedade civil e sociedade política denominado de “Estado ampliado”.

palavras, a educação pode proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade. Ao trilhar esse caminho, partindo de uma educação de cunho humanista, mas fundamentada no mundo do trabalho e concretizada na prática social, Gramsci entendia que o homem estaria, então, mais próximo da noção de liberdade e tudo que esse conceito acarreta para a humanidade.

O pensamento gramsciano é estruturado no princípio de que as condições de existência do homem em sociedade são determinadas por uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que estabelecem complexas relações sociais. Em meio a essas relações, possivelmente a mais importante é a dinâmica sociedade civil e sociedade política, por reverberar tão fortemente em todos os níveis da vida em sociedade. Por isso, esclarecer o exercício de direitos e deveres, polos basilares do conceito de cidadania, deve, de acordo com o pensamento gramsciano, passar inevitavelmente pelo contexto educacional.

Diante dessa referência teórica, é possível identificar três vertentes de concepções de educação dos profissionais pesquisados, tendo como premissa que os constructos teóricos são constituídos por concepções adquiridas por meio das vivências formais e informais das várias dimensões da experiência humana e, geralmente, podem desencadear comportamentos e atuações no mundo real. Por esse motivo, torna-se pertinente a observação de conceitos e ideias descritas por assistentes sociais sobre educação, em busca de uma noção que oriente o entendimento acerca da práxis no contexto real.

Registra-se a complexidade da questão, uma vez que a própria atuação desses profissionais reflete seu percurso histórico, cujas concepções sinalizam abordagens sujeitas a inúmeras variáveis, como, entre outras, as de natureza pessoal, cultural, regional. Como sujeitos sociais, sua práxis dialeticamente exterioriza sua condição particular.

Na primeira vertente encontram-se concepções de educação que mais se aproximam da visão gramsciana, na qual se manifesta o entendimento da educação como o encadeamento de consciência da situação com a ação prática modificadora, conforme ilustram as descrições a seguir:

Educação é na prática o que possibilita instrumentalizar o indivíduo para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e apropriação de conhecimentos, que lhe possibilitem alcançar níveis cada vez mais elevados de crítica, criatividade e autonomia reconhecendo seu valor e capacidade de agir e transformar a realidade, com vistas à melhoria da sua qualidade de vida e da sociedade. (AS – São José dos Campos)

Educação tem um sentido amplo, porém o foco central é a formação de sujeitos capazes de entender o que se passa à sua volta, indivíduos críticos, com conhecimentos diversos, capazes de mudar a situação à sua volta. (AS – Borebi)

Ressalta-se que são relativamente poucos os profissionais que expressaram essa perspectiva crítica da educação, demonstrando a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre as diferentes posições ideológicas que influenciam a prática educativa desencadeada nas unidades educacionais, para que seja possível compreender o posicionamento que mais se aproxime dos princípios ético-políticos do projeto profissional do assistente social.

A segunda vertente identificada relaciona a concepção de educação a uma perspectiva legalista, evidenciando-a especialmente como um direito social de todos os cidadãos e um dever do Estado:

A educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, e com isso tanto a família quanto o Estado devem dar essa garantia, ajudando no desenvolvimento de cada indivíduo, principalmente das crianças que são seres em plena formação. (AS – Dracena)

A educação é um direito que deveria ser disponibilizado igualmente para todos e em todos os níveis, porém devido à problemática que envolve as políticas públicas atualmente vem sendo promovida apenas para dizer que há, sem se prender à real necessidade da educação global para se ter uma população mais culta e educada. (AS – Leme)

Essa perspectiva pode estar relacionada ao arcabouço ético-político do serviço social, sobretudo das últimas décadas, que demarca a luta árdua pela garantia de direitos, em defesa da cidadania e das políticas públicas.

Constatam-se, na terceira vertente de concepções de educação, os ecos dos valores humanistas tradicionais nos quais a educação e a cultura são valores idealizados e abstratos e sua aquisição não vislumbra ações concretas, revelando, desse modo, uma ruptura entre pensamento e ação, posição percebida nas descrições dos assistentes sociais explicitadas a seguir:

Educar é um processo contínuo em que se desenvolvem as capacidades e habilidades do ser humano. (AS – Limeira)

Educar é humanizar. Isso significa que realizar um trabalho com alunos que desenvolva competências necessárias para a vida em sociedade não é só ler e escrever. As atividades que as crianças vivenciam na escola possibilitam a formação de vínculos pessoais que serão fundamentais para a construção da identidade e da autonomia, além de muitos outros benefícios que serão essenciais para toda a vida. (AS – Garça)

A separação, ou mesmo distância, entre educação e realidade social e/ou material que pode ser divisada nessas concepções foi fortemente enraizada ao longo do tempo e permanece na atualidade em razão do fato de elites de todas as épocas procurarem manter para si o monopólio da cultura enquanto delegavam às outras classes o trabalho físico. O início dessa tradição de ruptura entre educação e trabalho pode ser exemplificado pela Grécia antiga, onde o trabalho foi entregue aos escravos e às classes inferiores da sociedade, enquanto os de classe abastada podiam entregar-se a estudos e reflexões. Mais tarde, a igreja cristã, que sempre teve um papel extremamente ativo na educação, quando conciliou evangelização e cultura, contribuiu para essa dissociação, ao transmitir a ideia da educação mais voltada para valores espirituais do que materiais.

Gramsci, entretanto, estabeleceu um diálogo entre esfera material – dimensão do trabalho – e esfera cultural – dimensão educacional, com seus valores sociais, intelectuais e éticos. Para ele, a solução da problemática humana conteria um amálgama das duas esferas, despojadas de seus respectivos exageros. Assim como se posicionou contrariamente à ideia de trabalho como automatismo, designou à formação humanista

o papel de elucidar ao homem sua trajetória sócio-histórica, para que esse pudesse, além de assumir seu lugar junto às forças produtivas, apropriar-se de conhecimentos que mostrassem o significado desse lugar no mundo e para o mundo.

Para Gramsci (1979, p.118), a educação oferecida pela escola deveria ser “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, ou seja, a educação como força atuante e profundamente envolvida na vida em sociedade.

Sabemos que inúmeros problemas sociais que atingem os alunos se refletem na escola. Todavia, cabe aos órgãos públicos prover a permanência desses alunos na escola, uma vez que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança e adolescente tem o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Percebe-se que, atualmente, o sistema de ensino público enfrenta grandes desafios a serem vencidos, como: baixo rendimento escolar, vulnerabilidade às drogas, desinteresse pelo aprendizado, evasão escolar e comportamento agressivo.

Diante desses fatos, o papel do assistente social na Secretaria de Educação é o de realizar ações e intervenções comprometidas com valores que dignifiquem e respeitem os educandos em suas diferenças e potencialidades, sem discriminação de qualquer natureza, por meio do apoio e de orientação não somente aos alunos, como à sua família e ao corpo docente, em busca de melhores opções para o sucesso no processo de aprendizagem e de integração escolar e social.

A seguir, pretende-se adentrar no conhecimento da estrutura, da organização da política de educação brasileira com o intuito de entender a dinâmica político-administrativa em todos os âmbitos de governo, pois o entendimento da forma de trabalho do assistente social relaciona-se com um conjunto de determinantes, dentre eles a peculiaridade da estrutura das organizações, seu quadro normativo, políticas e relações de poder, recursos humanos, materiais e financeiros, além de outros, que interferem no desenvolvimento do trabalho profissional.

A organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal

De acordo com Dermeval Saviani (1987), existem três condições básicas para a construção do sistema educacional: o conhecimento dos problemas educacionais de determinada situação histórico-geográfica, o conhecimento das estruturas da realidade e uma teoria da educação. Isto é: formular uma teoria da educação indica a intencionalidade coletiva da ação que orienta seus objetivos e meios, sendo essa a condição primordial para realizar a passagem da intencionalidade individual à intencionalidade coletiva.

Considerando essa linha argumentativa, Libâneo et al. (2002) apontam que o Brasil ainda não possui um sistema de ensino em razão da falta de articulação entre os vários sistemas de ensino existentes nas esferas administrativas federal, estadual e municipal.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, institui o regime de colaboração, porém não ocorreu a necessária articulação entre os sistemas de ensino. Ainda, segundo Libâneo et al. (2002), isso ocorre em virtude de a construção histórica da política de educação no país ser de competição e não de colaboração entre os vários âmbitos governamentais.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), o termo “sistema” refere-se à administração, em diversas esferas: sistema de ensino federal, estadual e municipal, confirmando a tese de Libâneo de não existir um sistema de ensino, mas apenas estruturas administrativas referidas na lei.

De acordo com o artigo 8º da LDB/96, que regulamenta o artigo 211 da Constituição Federal, fica estabelecido que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Cabe à União coordenar a política nacional de educação, articulando as diferentes instâncias e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, e os municípios podem optar pela integração ao sistema estadual de ensino ou pela composição de um sistema único de educação básica (Ensino Fundamental e Médio).

Nas diferentes esferas, existem os seguintes órgãos administrativos:

- Federais: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Estaduais: Secretaria Estadual de Educação (SEE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação.
- Municipais: Secretaria Municipal de Educação (SME); Conselho Municipal de Educação (CME).

Ainda segundo a LDB/96, a educação escolar brasileira compõe-se das seguintes etapas: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Apresenta também modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena.

A distribuição de responsabilidade nas diferentes instâncias de governo, conforme a lei n.9.394/96, é a seguinte:

- Educação superior: União, estados e iniciativa particular.
- Ensino médio: União, estados, municípios e particular.
- Ensino fundamental: União, estados, municípios e particular.
- Educação infantil: União, municípios e particular.

É importante registrar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 24, atribui à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto, excluindo dessa atribuição os municípios. Estabelece, ainda, que compete às três esferas administrativas proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.²

2 O sistema federal de ensino compõe-se das seguintes instituições mantidas pela União: universidades federais; instituições isoladas de Ensino Superior; centros federais de Educação Tecnológica; estabelecimentos de Ensino Médio; escolas técnicas federais e agrotécnicas; escolas de Ensino Fundamental e Médio, vinculadas às universidades (colégios de aplicação); Colégio Pedro II e instituições de Educação Especial, de acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, em 2006.

O órgão líder e executor do sistema federal de educação é o MEC, que desenvolve atividades relacionadas a diferentes áreas de ensino e possui diversos órgãos administrativos ligados diretamente ao ministério, destacando-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado que normatiza o sistema.

Destaca-se que uma das orientações da Constituição Federal vigente, artigo 214, referendada pela LDB/1996, diz respeito à elaboração pela União do Plano Nacional de Educação (PNE), com “diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para todos” (LDB/96, artigo 87).

O PNE, Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, compõe o novo arcabouço legal da política de educação brasileira, capaz de imprimir novos rumos à educação. Todavia, a legislação, além de expressar o conflito de interesses em disputa, por meio dos poderes constituídos na sociedade brasileira, por si só não assegura que as modificações venham ser incorporadas ao sistema educacional. Para que isso ocorra é necessário o investimento do poder público na política de educação, o que deve ser exigido por parte da sociedade.³

É primordial ressaltar que a política nacional de educação, por meio do MEC, tem o princípio da inclusão como norteadora das políticas públicas.

3 A ideia de organizar um plano nacional de educação surgiu em 1932, com a mobilização de um grupo de educadores que lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que propunha uma ampla reconstrução educacional. O documento teve grande repercussão e motivou a mobilização visando a inclusão na Constituição Federal de 1934 de um artigo que tratava da necessidade de fixar um plano nacional de educação. Na Constituição Federal de 1988, depois de uma trajetória de tentativas de efetivar esse plano, ressurgiu a ideia de um plano nacional de educação de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da Educação. Foi aprovado pelo Congresso Nacional com a Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010. Esse plano resultou do embate de dois projetos de lei, o do MEC e o da sociedade, que foi aprovado em plenária no II Congresso Nacional de Educação (Coned), que ocorreu em Belo Horizonte (MG) em novembro de 1997.

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos no qual as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, representam a possibilidade de combater a exclusão e responder às necessidades dos alunos. (Dutra, 2005)

Esse novo paradigma perpassa o sistema educacional em todas as instâncias governamentais e em todos os âmbitos de ensino, visando efetivar as diretrizes da educação para todos, meta das últimas décadas no Brasil, que corresponde aos preceitos dos acordos internacionais, com vistas à universalização do acesso à educação, resultando no aumento significativo do número de matrículas de crianças e adolescentes em idade escolar.⁴

É importante lembrar, no entanto, que a quantidade não traduz por si só a qualidade, situação que vem ocorrendo na escola pública. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁵ do MEC demonstrou que entre 1995 e 2001 o desempenho dos alunos vem diminuindo, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio (Brasil 2001). Nas provas de matemática e português, os alunos não chegaram a dominar 50% das competências esperadas e metade dos alunos do quarto ano foi considerada incapaz de ler um texto simples.

4 De acordo com o Informe dos Resultados comparativo do Saeb 1995, 1997 e 1999, verificamos que no Brasil, nas últimas décadas, há um aumento significativo das matrículas no ensino fundamental, nível constitucional obrigatório e gratuito. Segundo esse informativo, em 1970 a cobertura era de 16 milhões de alunos; em 2000, mais de 35 milhões (Brasil, 2000).

5 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); órgão subordinado ao MEC, o Saeb tem como objetivo acompanhar a qualidade do ensino das escolas públicas e particulares de todo o país. Por meio de testes, realizados a cada dois anos e aplicados a uma amostra populacional, avalia-se o rendimento dos alunos.

Conforme afirma Azevedo (2002), o crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou que significativos contingentes de alunos das camadas populares a frequentassem, trouxe como problemática fundamental a precariedade da qualidade do ensino fundamental e consequente impropriedade das políticas educacionais que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho – enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as deficiências educacionais (Azevedo, 2002).

A questão da qualidade do ensino certamente envolve diversos fatores, especialmente relacionados à própria estrutura da política de educação, ou seja, os salários, as condições de trabalho, incluindo a formação dos educadores. No entanto, numa óptica social, é preciso destacar que a universalização da educação ampliou a presença de grupos sociais diversificados, além do desafio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, atendendo à legislação educacional em vigor, e os educadores, e a própria estrutura educacional, não estavam preparados para atender a essa condição de trabalho.

Nesse aspecto, os projetos pedagógicos das escolas e a postura dos educadores devem adaptar-se a essa nova realidade comunitária, a esse novo perfil dos usuários das escolas públicas, dando ênfase à interdisciplinaridade para a compreensão do universo cultural e social dos alunos e de suas famílias, aspecto que interfere significativamente no sucesso escolar.

Esse contexto gerou novas demandas para as unidades educacionais que extrapolam a prática pedagógica, levando a escola a buscar novas parcerias com atores sociais que trouxessem competências complementares às competências do magistério, de modo a contribuir com os conteúdos interdisciplinares dessas demandas.

Na intercessão entre a educação, considerando os princípios e diretrizes que fundamentam as legislações atuais, e as expressões da questão social, marcadas pela gritante desigualdade social presente na sociedade brasileira, que atravessam as instituições educacionais, vislumbra-se um espaço sócio-ocupacional para o serviço social. Esse

profissional, que compõe a equipe de educadores, poderá contribuir significativamente para dirimir obstáculos que dificultam a educação inclusiva, no sentido mais amplo que esse termo pode encerrar, ou seja, a inclusão social.

A configuração da política de educação brasileira

Foi apontada, pela unanimidade dos profissionais que participaram das entrevistas focais, a importância do conhecimento da política de educação para a realização do trabalho do assistente social nas unidades educacionais municipais, independentemente do grau de ensino em que efetiva sua prática, conforme afirma o depoimento:

Nós temos que nos apropriar do conhecimento da legislação existente e também de outros conhecimentos que fazem parte da política de educação. O assistente social, para atuar numa determinada política social, tem por obrigação conhecer aquela determinada política; é o mínimo de conhecimento que ele precisa ter. (AS – Presidente Prudente)

Para compreender a política de educação brasileira é necessário considerar as mútuas determinações existentes na sociedade, ou seja, as questões referentes aos condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais, para então analisar a operacionalização da política de educação nas diferentes etapas de ensino, e mais especificamente nas unidades escolares.

No Brasil, as particularidades do sistema capitalista vão estar expressas na sua inserção no chamado mundo globalizado – numa condição de dependência e subalternidade e na extrema disparidade de renda entre as classes sociais que coloca significativa parcela da população vivendo em condições precárias de vida. (Sant'Ana, 2000, p.73)

Cabe ressaltar que essa lógica do capital implica modificações sociais com várias consequências – entre elas a redução dos postos de trabalho, o desemprego estrutural – que incidem sobre o acirramento

das expressões da questão social. Esse processo afeta o cotidiano da vida dos trabalhadores em todas suas dimensões. Dessa maneira, é essencial analisar as influências exercidas pelo ideário neoliberal na educação, especificamente.

No Brasil, a educação é um direito reconhecido desde o século XIX, com a inscrição da obrigatoriedade do ensino primário na Constituição Federal de 1824, que definiu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Todavia,

[...] numa sociedade em que a maioria da população é constituída por escravos, a restrição da concessão do Direito à Educação se dará pela definição de cidadania. Tratava-se ainda de um preceito apenas formal, porquanto havia o domínio da Igreja Católica sobre o sistema educacional que era destinado em geral à formação dos seus próprios quadros e das elites. (Portela, 1995a, p.69)⁶

Avançando no processo histórico para os dias atuais, a educação continua assumindo um papel de destaque no panorama das políticas sociais brasileiras, especialmente a partir da década de 1990.

Para situar historicamente a educação é preciso revisitar o processo histórico vivido nas últimas décadas no Brasil. A década de 1980, considerada sob o prisma econômico, por vários economistas, como a década perdida – em razão do processo de empobrecimento crescente sofrido pelos países da América Latina –, no que tange ao aspecto social foi palco de uma intensa mobilização política que marca o fim do regime autoritário no Brasil. No campo educacional, essa mobilização resultou na inscrição da educação como direito social na Constituição Federal de 1988, considerada a constituição cidadã, termo utilizado por Ulisses Guimarães.

Cabe ressaltar a análise de Vieira (2001), segundo a qual a Constituição Federal Brasileira de 1988 trata, no artigo 208, parágrafos 1º e 2º, a educação como direito subjetivo, ou seja, a sociedade tem o

6 Para análise da trajetória do direito à educação nas constituições brasileiras, verificar tese de doutorado intitulada *Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988* (Portela, 1995a).

direito de requerer do Estado a prestação desse dever, trazendo como consequência a possibilidade de responsabilizar a autoridade competente caso a lei não seja efetivada.

Essa importante mudança de paradigma jurídico, isto é, a educação reconhecida constitucionalmente como direito social, aponta para a contribuição que o serviço social pode oferecer nessa política social, considerando que a profissão tem a luta pelos direitos sociais e ampliação e consolidação da cidadania⁷ como um de seus princípios estabelecidos em seu projeto ético-político profissional. Portanto, o assistente social pode unir esforços com os profissionais da educação, facilitando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições educacionais, dirimindo obstáculos atinentes às relações sociais presentes na vida cotidiana⁸ dos usuários da escola pública e de seus profissionais.

Na década de 1990, a política de educação brasileira, sintonizada com a política econômica, sofre os reflexos dos ditames do pensamento neoliberal que define os pressupostos da educação, especialmente nos países de economia dependente, como é o caso do Brasil.

Redescobre-se a centralidade da educação e a ela é conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho.

De certo modo, há que se destacar, o processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada

7 Um dos Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional do Assistente Social: “Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras”. Código de Ética do Assistente Social – Resolução Cfess n.273, de 13/3/1993.

8 Vida cotidiana: “é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade” (Heller, 1972, p.17).

nos pressupostos da economia, ou seja, educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Essa visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral. (Barone, 2000, p.8)

Diante dessa situação, é essencial retomar o posicionamento de Gramsci ao afirmar que o caminho em direção à mudança aponta inexoravelmente a necessidade de transformação das instituições da sociedade civil, a fim de que essas, por sua vez, produzam o que o teórico sardo definiu como “contra-hegemonia”, isto é, um consenso ideológico que desenvolvesse uma nova cultura do e para o proletariado. Nesse sentido, é necessário vislumbrar, na centralidade que a educação ocupa nos tempos atuais, um importante espaço de luta. Considerando as contradições presentes nas relações sociais, os profissionais envolvidos na política da educação precisam estabelecer estratégias visando à construção da educação como um processo de libertação. Saviani (1991, p.51) indica, no trecho a seguir, essa posição:

[...] a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia de retroagir sobre o funcionamento da sociedade. Assim, ainda que determinada pela sociedade, a educação pode exercer determinados influxos sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade.

Nesse momento histórico há um amplo debate realizado por diferentes segmentos da sociedade civil, e que vem se materializando por meio de diferentes propostas e políticas educacionais governamentais, articuladas em torno dos pressupostos amplamente divulgados pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, Centro de Estudos para a América Latina (Cepal), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

As determinações que direcionam as políticas públicas são expressas pelos organismos internacionais, especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, tendo como fonte inspiradora o modelo neoliberal e, segundo Barone (2000), estão pautadas pelos seguintes mecanismos: o caráter indutor; a ênfase em um comportamento mimético, quando sugere que modelos considerados bem-sucedidos em outros países sejam repetidos; a busca de respaldo na comunidade acadêmica, produtora de conhecimentos. Tem como eixo a educação básica, considerada central para a inserção dos países em desenvolvimento no cenário global.

A educação está baseada na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, por meio de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, ou seja, trabalhadores mais adaptáveis, com capacidade de aprender novas habilidades, condições que podem ser adquiridas com a educação básica.

As mudanças no mundo do trabalho, em decorrência das transformações no processo produtivo, resumidas no mote da “acumulação flexível”,⁹ que em última instância se preocupa fundamentalmente com o lucro por meio do controle da força de trabalho, exige mudanças na formação profissional, criando um novo paradigma da “empregabilidade”.¹⁰

Nesses pressupostos, conforme foram descritos, estão presentes os conceitos de “capital humano”¹¹ e de “sociedade do conhecimento”

9 Segundo Antunes (1998, p.81), “um processo produtivo flexível que atenda esta ou aquela demanda com mais rapidez, sem aquela rigidez característica de produção em linha de montagem do tipo fordista [...] Um sistema de produção flexível supõe direitos do trabalhador também flexíveis, ou de forma mais aguda, supõe a eliminação dos direitos do trabalho”.

10 Empregabilidade: “necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir ‘empregabilidade’, palavra fetiche que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital” (Antunes; Alves, 2004, p.6).

11 Capital humano: para Paul Singer (1996), essa abordagem “capital humano”, por ele denominado produtivista, enfatiza a educação como uma peça da complexa engrenagem do mercado capitalista e, embora não negue a necessidade de sua universalização, prefere que ela resulte da livre preferência dos indivíduos e menos da ação do poder público.

cuja crítica contundente encontra-se em Frigotto (1995), Gentili (1995 e 1998), entre outros. Pino (2002, p.77) descreve com precisão essa relação do seguinte modo:

[...] a formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização da economia, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações no mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação.

Nesse sentido, o referido autor analisa que não basta a formação profissional, pois existe um contingente de trabalhadores mal pagos e não qualificados, que são utilizados visando a flexibilidade das empresas. Porém, os ditames do mercado são os pressupostos que fundamentam a política de educação brasileira, conforme análise de diversos educadores, como Frigotto (2002), Gentili (1995), Saviani (2002), Pino (2002), entre outros, que indicam que as modificações na estrutura da educação brasileira, organizadas na reforma educacional, acontecem no bojo da implementação de uma série de políticas que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países de Terceiro Mundo.

Nesse contexto, os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial ganham maior visibilidade ao tentar definir determinadas políticas econômicas para os países pobres e estabelecer mundialmente princípios jurídico-políticos e padrões socioculturais.

O Banco Mundial, desde os anos de 1970, assume:

[...] um perfil mais político e buscando um papel de coordenação ao desenvolvimento sustentado interdependente; deste modo, movido pelo receio de que o crescimento descontrolado da pobreza no terceiro mundo pudesse representar uma ameaça aos países desenvolvidos, foi se constituindo como uma das principais agências de financiamentos para projetos sociais, voltados ao combate da pobreza, por meio da educação, da saúde e da agricultura. (Fonseca, 1999, p.93)

A partir da década de 1990, a prioridade do Banco Mundial volta-se para a educação básica, conforme consenso da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o que justifica o foco, a prioridade do governo brasileiro na educação básica.

Em todo esse processo, a educação, além de tender a ser deslocada para o âmbito do mercado, depara com novos desafios, passando a ser destacada como instrumento-chave de sobrevivência dos indivíduos e dos países na chamada era da competitividade mundial.

Visando responder à necessidade de qualificação do trabalho e permitir aos países pobres a inserção no mundo globalizado, no final do século XX, a educação passa a ser prioridade no cenário internacional e, a partir dos anos 1990, vários eventos mundiais reforçam a posição estratégica da educação.

Têm destaque alguns eventos internacionais, dos quais o Brasil é consignatário, vinculando à educação a condição de meio fundamental para o progresso pessoal, social, econômico e cultural, bem como fonte de renovação tecnológica, ferramenta para a formação de recursos humanos em consequência da demanda das transformações produtivas:

- Conferência Mundial de Educação – Jomtien, Tailândia (1990).
- Cúpula de Nova Délhi – Índia (1993).
- Conferência Nacional de Educação para Todos – Brasil (1994).
- VI Conferência Ibero-Americana da Educação – Chile (1996).

Diante dessas determinações internacionais, e visando regulamentar a Constituição Federal de 1988, a reforma educacional brasileira tem como marco importante a aprovação da nova LDB, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece parâmetros, princípios e rumos da educação nacional. Considerando que seus artigos ainda não estão todos regulamentados, continua sendo um instrumento de disputas entre projetos diferenciados, ou seja, de um lado, a intenção do governo de adequar a educação nacional às exigências dos organismos internacionais, conforme exposto anteriormente, e de outro, os movimentos sociais, estudantis, populares e os sindicatos, que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social.

O processo histórico de tramitação da LDB/96 no Congresso Federal¹² foi complicado, consubstanciando-se diversos embates políticos; porém, apesar das lutas e do posicionamento crítico de diversos educadores, analisou-se que o traço marcante da nova LDB é a flexibilidade, deixando por essa via flancos abertos a praticamente todo tipo de iniciativa do Poder Executivo Federal.

A flexibilidade dessa lei supõe também a autonomia escolar, a desregulamentação cartorial e burocrática da educação, mas, ao mesmo tempo, pode significar o descompromisso do Estado, a possibilidade de levar a precariedade do sistema de educação, ou seja, das condições objetivas e adequadas para um ensino de qualidade. De acordo com Cunha (apud Saviani, 1999, p.2):

[...] a LDB é minimista, compatível com o Estado Mínimo, ideia central da política atual dominante. Minimista porque, ao invés de formular uma política global de educação, enunciando claramente suas diretrizes e formas de implementação, inscrevendo-as no texto do Projeto da LDB preferiu esvaziar o projeto que estava no Congresso, optando por um texto inócuo e genérico.

Não há, portanto, um sistema nacional de educação. A política de educação é fragmentada, focalizada, com ênfase na educação básica, especificamente no ensino fundamental, em detrimento dos demais graus de ensino.¹³

12 Reflexões críticas sobre trajetória histórica e conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) encontram-se nos estudos de diversos autores, entre eles indica-se Saviani (1999). No que se refere ao direito, dever e liberdade de educar, por exemplo, a LDB garante como ensino público obrigatório e gratuito o Ensino Fundamental, não incluindo o Ensino Médio, caracterizando a exclusão de grande parcela da população em idade escolar e abrindo espaços para a iniciativa privada. Nesse aspecto, esperava-se que a lei fosse mais específica no que tange à regulamentação do direito e liberdade do ensino. Da forma como ficou descrita no texto legal, ofereceu ampla margem de liberdade à iniciativa privada, aspecto que fortalece a mercantilização do ensino, e esse é um exemplo da flexibilidade da referida lei.

13 O sistema educacional de ensino é organizado, de acordo com a LDB/96, da seguinte forma: a) Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola –

Apesar de não ser o foco deste texto, porém considerando o processo educativo como um todo articulado, destaca-se que na escola média as reformas contribuíram para aprofundar a dualidade escolar, generalizando a formação geral e criando, de forma paralela, um complexo sistema de formação profissional. Há uma luta dos educadores contra a dicotomia da escola, desde a apresentação dos primeiros projetos para a LDB, após o advento da Constituição Federal de 1988, e a luta continua, ampliando-se as discussões sobre as propostas de unidade da formação geral e profissional, retomando-se a política em favor do princípio unitário da formação geral, técnica e tecnológica.¹⁴

Segundo Pino (2002), com a aprovação da nova LDB foram abertos espaços necessários para a institucionalização da dualidade estrutural na educação brasileira, por meio da pulverização de políticas e sistemas de ensino. A reforma do ensino tecnológico atinge três ciclos de ensino: o básico, o médio e o tecnológico. A imposição do governo federal acabou com os cursos técnicos tradicionais e a estrutura existente nas escolas técnicas e agrotécnicas federais.

Uma das questões centrais da reforma é a obrigação de as escolas separarem o ensino regular médio da formação técnica. Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961, quando não havia equivalência entre o diploma de nível médio e o ensino técnico. Com isso, a reforma dá um novo impulso ao caráter capitalista da escola, reproduzindo a discriminação de classe social, ou seja, aqueles jovens

crianças de 3 a 6 anos); Ensino Fundamental: 1ª a 8ª séries; Ensino Médio; b) Ensino Superior. As modalidades de ensino são: Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional.

- 14 “A noção de escola unitária, pressupondo o desenvolvimento da sociedade civil, confere à escola uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia, no âmbito do ‘Estado Ampliado’, de acordo com as teorias gramscianas” (Soares, 1999, p.2). Essa escola unitária preocupa-se com a elevação cultural dos trabalhadores, para que eles sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. A formação proposta por essa escola, no sentido gramsciano, não minimiza a aquisição de habilidades técnicas para a inserção no mundo produtivo.

que estudam na escola de cunho acadêmico e aqueles que estudam na escola de cunho técnico-profissionalizante.

Essa vertente inviabiliza a construção de uma educação crítica que prepare o jovem para a vida em sociedade, conforme aponta Gramsci:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 1978, p.118)

A organização e reorganização das políticas sociais sempre foram um campo de lutas, de embates de projetos antagônicos; portanto, no processo de implementação da reforma da política de educação brasileira inserem-se movimentos de resistência, deflagrados por diversos atores, ou seja, movimentos sociais, estudantis, populares, organizações da categoria e sindicatos que, considerando a correlação de forças, avançam ou retrocedem.

Alguns exemplos podem ser citados a respeito dessa frente de resistências, tais como: os congressos nacionais de educação, cuja finalidade maior é organizar o plano nacional de educação; o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que surgiu na década de 1980, reunindo-se em torno da elaboração de uma proposta para o capítulo da educação quando do processo constituinte, que gerou a Constituição Federal atual; a Campanha Nacional pelo Direito à Educação Pública, entre outras.

São expressões de luta em defesa da educação pública gratuita, de qualidade e democrática, contrapondo-se à hegemonia do pensamento neoliberal que visa subordinar a política de educação ao economicismo e às determinações do mercado. Dessa maneira, a proposta neoliberal de educação aponta que a formação escolar saia da esfera do direito e passe a ser uma aquisição individual, uma mercadoria, que se obtém no mercado, segundo interesses e capacidade de cada um, visando dispor as limitadas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Interpretando a LDB/96 (que regulamenta o artigo 208 da Constituição Federal) sob a óptica social, observa-se que, para a efetivação

de alguns artigos e incisos específicos, já mencionados anteriormente, vislumbram-se demandas pertinentes ao serviço social, considerando seus conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos. Esses artigos e incisos revelam a perspectiva de:

- democratizar a escola pública – tanto no que se refere à gestão administrativa, contando com a participação das famílias, quanto na articulação com a comunidade, visando maior integração escola-sociedade, fortalecendo os vínculos familiares;
- promover alterações na didática e nas relações professor/aluno, aproximando-se da realidade social dos alunos;
- garantir serviços de apoio especializado na rede regular de ensino, para crianças com necessidades especiais;
- programas de suplementação alimentar, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, social, além de outras formas de assistência social.

A LDB, como constatado, intencionalmente ou não, estabelece lacunas para maior entrosamento da escola na comunidade, uma intervenção efetiva na socialização dos alunos e uma relação mais próxima da escola com a sociedade que, se forem devidamente potencializadas, contribuirão para a coesão de forças presentes nesse cenário, capazes de transpor os limites que marcam a educação brasileira na atualidade, efetivando os direitos prescritos em lei.

É notório que o princípio básico para concretizar essas determinações jurídicas é propiciar a participação, no processo de planejamento dessa política, de todos os que têm interesse em uma educação pública de qualidade, dando visibilidade pública às necessidades e interesses da maioria. Nesse sentido,

[...] outra questão presente na LDB, que convive também com a contraditoriedade, é o espaço dos Conselhos de Educação nos âmbitos nacional, estadual e principalmente municipal, que fica obscurecido na Lei, mas certamente não deve ser visto como um espaço fora de cogitação e sim um espaço a ser conquistado, contando com a mobilização dos maiores interessados pela Educação Pública de qualidade: os alunos e seus pais. (Martins, 2001, p.114)

É importante estabelecer um debate sobre as referências da política de educação e do processo de municipalização do ensino, especialmente no estado de São Paulo, território onde estão localizados os sujeitos da pesquisa que resultou neste texto.

Referências sobre a política de educação no estado de São Paulo

A política de educação estadual tem seus reflexos na política municipal, que possui suas peculiaridades, pois, segundo a LDB/96 (artigo 8º), compete às diferentes esferas governamentais organizar seus respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, os estados, por meio de seus sistemas de ensino estaduais, devem legislar e proporcionar acesso à educação e ao ensino, incumbindo-se de organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino. Fazem parte integrante da administração estadual: as secretarias ou departamentos de educação, que desempenham funções eminentemente executivas, e os conselhos estaduais de educação, com funções normativas.

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE) é o principal órgão encarregado de executar a política de educação de acordo com as normas estabelecidas e traçadas pelos respectivos conselhos estaduais. Possui departamentos e setores especializados em cada nível e modalidade de ensino, além de exercer a função de disciplinar a educação particular, fundamental e média em suas unidades federativas específicas.

Particularmente, em relação à educação básica, é administrada por órgãos centrais e regionais, permitindo-se, assim, a descentralização administrativa e a delegação de competências.

A política educacional da SEE está fundamentada nos parâmetros jurídicos nacionais (LDB/96, PNE e Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelecendo:

[...] que a educação será ministrada, oferecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e inspirada nos princípios da liberdade de aprender, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e nos ideais de solidariedade humana. Nesse espírito, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é condição para o alcance das finalidades da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (São Paulo, 2003).

A política de educação no estado de São Paulo, assim como a política nacional, também está pautada pela educação inclusiva, que visa garantir a todos os segmentos da população em idade escolar o acesso à escola.

A concepção de educação inclusiva abrange a ideia de que o sistema escolar deve acolher e garantir a permanência na escola de todas as crianças e jovens e, principalmente, pressupõe a determinação de que esse sistema deve mudar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais. (São Paulo, 2003)

A rede de ensino estadual é constituída da seguinte forma: Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Curso Normal; Educação Indígena; e Educação Profissional. Ressalta-se que o Ensino Fundamental é organizado em dois ciclos, da 1º ao 4º anos e da 5º ao 9º anos em Regime de Progressão Continuada.¹⁵

15 Regime de Progressão Continuada: previsto na Constituição Federal e incorporado pela LDB/96, sendo instituído o estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação n.9/97) e adotado pela SEE. Essa medida permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais “ciclos de estudo”. Altera o percurso escolar, não havendo a reprovação, com base no desempenho escolar atingido no final do ano letivo, e a escola oferece maneiras de ensinar para que o aluno tenha progresso intra e interciclos. A recuperação do aluno ocorre de formas diferenciadas: contínua – acontece dentro da sala de aula, de acordo com a necessidade individual do aluno; paralela – por meio de projetos fora do horário que o aluno frequenta a escola, e intensiva – recuperação realizada no período de férias escolares.

Desde 1995, o governo do estado de São Paulo implantou o programa de parceria educacional estado-município, no que tange ao Ensino Fundamental, e, atualmente, dos 645 municípios existentes no estado, 543, ou seja, 84,18%, mantêm rede própria de ensino ou municipalizada, atendendo cerca de um terço das matrículas públicas nesse nível de ensino, de acordo com informações da SEE (2006).

O Programa de Formação Continuada Teia do Saber é o principal foco de atuação da SEE visando atender as necessidades de aperfeiçoamento, atualização, graduação e pós-graduação de profissionais das redes estadual e/ou municipal, sendo coordenado pelas diretorias de ensino.

Dentre as temáticas desenvolvidas por esse programa, chamam a atenção os assuntos relacionados ao aspecto social, tais como:

- escola democrática e plural, a marca do acolhimento;
- novas alternativas de gestão escolar: gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, das instituições escolares;
- interação escola – comunidade: família na escola.

O desenvolvimento de ações no sentido de efetivar a democratização da escola pública, tanto no sentido de sua gestão, na ampliação do acesso às classes populares, como na participação mais efetiva da família e da comunidade na escola, suscita demandas que necessitam do conhecimento e da habilidade de outros profissionais, entre eles o assistente social.

Destacam-se, a seguir, projetos e/ou programas desenvolvidos pelo governo estadual no âmbito da educação:

- Programa Escola da Família: o objetivo é a abertura, aos finais de semana, de cerca de seis mil escolas da rede estadual de ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportivas, culturais, de saúde e de qualificação para o trabalho. Esse programa envolve estudantes universitários e voluntários.
- Programa da Escola da Juventude: funcionam nas escolas estaduais de ensino no âmbito do Programa Escola da Família, nos finais de semana, oferecendo aos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos,

que se encontram fora da escola e desejam retomar seus estudos, a possibilidade de estudar por meio de módulos semestrais relativos às disciplinas do nível médio.

- Programa Comunidade Presente: visa sensibilizar e instrumentalizar Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização dessa comunidade. Visa estabelecer medidas preventivas de caráter educativo, complementando outras ações na área da segurança pública que venham atuar sobre fatores geradores de violência.

Outra inovação na política de educação do estado de São Paulo é a Escola de Tempo Integral, regulamentada pela Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, lei que dispõe sobre sua organização e funcionamento. De acordo com essa resolução, a escola de tempo integral “assegura a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação socio-cultural e tecnológica” (São Paulo, 2006). No período matutino serão desenvolvidas as disciplinas do currículo básico e no vespertino serão oferecidas oficinas curriculares distribuídas de acordo com os ciclos I e II. Os componentes curriculares das oficinas são: orientação para estudos e pesquisas; hora da leitura, experiências matemáticas; língua estrangeira moderna (inglês e espanhol); informática educacional; teatro; artes visuais; música; dança; esportes e ginástica, distribuídos nos dois ciclos.

Analisando a matriz curricular da Escola de Tempo Integral, tanto no ciclo I (1º ao 4º anos) como no ciclo II (5º ao 9º anos), constata-se que o desenvolvimento das oficinas curriculares é embasado em disciplinas que serão ministradas por professores de acordo com a especificidade pedagógica de cada uma, contando com metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos diferenciados para o desenvolvimento dessas atividades.

Novamente, a estrutura dessa proposta concentra esforços no processo ensino-aprendizagem, contando com o conhecimento dos educadores atinente a suas áreas específicas, porém desvinculadas de

ações que intervenham especificamente nas demandas sociais que, apesar de serem aparentemente individuais, quando contextualizadas, revelam questões coletivas, reflexo do modelo social e estrutural que se estabelece de forma excludente nos novos moldes de produção e acumulação capitalista.

A implantação, no estado de São Paulo, de escolas de tempo integral, abre, portanto, mais um precedente no que tange à necessidade do profissional assistente social na área da educação, considerando que da relação mais próxima com alunos e famílias poderão emergir demandas individuais e coletivas referentes aos aspectos sociais e à garantia de direitos sociais, necessitando de ações socioeducativas a serem implementadas especialmente com as famílias e a comunidade.

O processo de municipalização do ensino no estado de São Paulo

Para compreender o processo de municipalização do ensino, especificamente no estado de São Paulo, é necessário compreender os marcos conceituais e históricos que o fundamentam, ou seja, a descentralização e a municipalização.

A partir dos fatos mais recentes da história, a retomada desse debate localiza-se historicamente no processo de redemocratização do Brasil, fortemente impulsionado por movimentos sociais que lutaram por direitos sociais após o longo período de ditadura militar que perdurou no Brasil, visando à democratização das relações entre Estado e sociedade, tendo esse processo iniciado na década de 1970 e fortalecendo-se nos anos 1980.

Nesse período, várias mudanças levaram à ruptura com a antiga ordem social, realizando a desmontagem da arquitetura político-institucional existente entre 1930 a 1980 e que sustentou a:

[...] estratégia da industrialização por substituição de importações, em suas várias versões, desde o nacional desenvolvimentismo dos anos 50 ao “milagre econômico” dos anos 70, calcado no binômio desenvolvimento e segurança nacional sob a égide da ditadura militar. (Diniz, 2003, p.1)

Um dos marcos significativos da redemocratização do Brasil foi o retorno, em 1986, dos civis exercendo o poder, e o outro foi a instauração da Assembleia Nacional Constituinte, que conclamou a participação da população por meio de propostas de emendas constitucionais populares.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi fruto da luta e organização de diversos movimentos sociais que se fizeram presentes na Constituinte, trazendo avanços e ampliação dos direitos no contexto trabalhista, cultural e social. Essa Constituição traz, ainda, diversos enunciados que estabelecem a participação da sociedade na gestão pública, dando origem a algumas inovações institucionais que concorreram para a concretização desses princípios. Dentre elas, destaca-se a descentralização político-administrativa, demarcando uma nova ordem política na sociedade brasileira, sendo garantido o direito de formular e controlar políticas públicas, provocando um redimensionamento nas tradicionais relações entre Estado e sociedade. A expectativa era de que essas inovações institucionais contribuíssem para a democratização do poder e do sistema político brasileiro.

Do ponto de vista formal, a Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo no que se refere à concepção de estado democrático de direito e aos princípios de reorganização do padrão de proteção social e gestão das políticas públicas. Todavia, é importante lembrar que o Brasil, subordinado ao mercado mundial, responde fortemente aos interesses dos investidores externos, influenciando a organização das políticas sociais que deveriam propiciar condições materiais de acesso à cidadania e que são aplicadas de forma restrita, submetendo-se aos imperativos dos ajustes fiscais.

O mesmo ocorre com os direitos trabalhistas e previdenciários, que após a redemocratização do país recuaram, pois são considerados prejudiciais à competitividade econômica, aumentando o custo do trabalho para o capital.

Uma questão pertinente ao objeto de estudo deste texto, e que está posta no debate político em decorrência da Constituição Federal de 1988, é a centralização *versus* descentralização político-administrativa.

A história do Estado no Brasil¹⁶ é de centralização política e administrativa, sendo apenas a partir de 1988, com a referida Constituição, que ocorre uma mudança significativa do ponto de vista institucional, pois foram dadas as condições para uma descentralização efetiva nas decisões do governo, com a garantia constitucional de a população tomar as decisões por meio de seus representantes eleitos diretamente em todas as instâncias, e participar ativamente de novos instrumentos de democracia direta: o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular.

A descentralização, juntamente com a centralização, permeiam a história política das nações, mas o ambiente social e a época histórica em que a descentralização ganha maior relevância coincide com a crise econômica mundial no final dos anos 70 e com a ascensão da nova direita como força político-ideológica no início dos anos 80. A explicação que esta força tem para a crise e a proposta que apresenta para sair dela, parte do postulado que o mercado é o melhor mecanismo de gestão de recursos econômicos e de satisfação das necessidades individuais. (Laurell apud Stein, 1997, p.91)

Nessa perspectiva, a descentralização é considerada uma das estratégias idealizadas pelos governos neoliberais para diminuir a ação estatal na área social e, com isso, reduzir os gastos públicos nesse setor.

Em contrapartida às teses neoliberais, há posições que também afirmam a importância da descentralização do Estado, porém sem desobrigá-lo de suas funções sociais, apresentando propostas que visam à ampliação da esfera pública, envolvendo paritariamente Estado e sociedade.¹⁷

No plano da relação estado e sociedade, a descentralização pode implicar maior articulação com a sociedade civil, por meio de organização comunitária e sindicatos, desde que, no nível local, as instituições sejam representativas da comunidade e que a participação seja uma realidade.

16 Para maiores informações, verificar o artigo de Amir Limana (1999).

17 Para análises mais aprofundadas sobre as diferentes perspectivas da descentralização político-administrativa no Brasil, verificar os estudos de Rosa Helena Stein (1997) e Marlov Jovchetovitch (1998).

Caso contrário, o que se verifica não é a maior articulação, e sim a transferência para a sociedade civil dos serviços tradicionalmente executados pelo Estado. Outro fator de contradição, também no plano da relação Estado e sociedade é a privatização dos serviços públicos por meio da venda de empresas públicas ao setor privado ou mesmo o crescimento da ação da esfera privada provocada por omissão do Estado. (Stein, 1997, p.92-93)

A descentralização, de acordo com Stein (1997), passa a ser um importante instrumento a serviço da eficiência fiscal e financeira do sistema, decorrente do encolhimento das responsabilidades estatais na administração e na execução de serviços, tradicionalmente exercidos por empresas públicas, em detrimento do bem-estar da população.

Considerando as diferentes facetas que o processo de descentralização encerra, Uga (1991) enfatiza aquela que pressupõe a existência da democracia, da autonomia e da participação, pois essas categorias são entendidas como medidas políticas que passam pela redefinição das relações de poder, que implicam a existência de um pluralismo entendido como a ação compartilhada do Estado, do mercado e da sociedade na provisão de bens e serviços que atendam às necessidades humanas básicas, em que o papel do Estado não seja minimizado em seu dever de garantir direitos aos cidadãos. Portanto, acredita-se na concepção de descentralização trazida por Uga, entendida:

[...] enquanto um processo de distribuição de poder que pressupõe, por um lado, a redistribuição dos espaços de exercício de poder – ou dos objetos de decisão – isto é, das atribuições inerentes a cada esfera de governo, por outro lado, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos. (Uga apud Jovchelovitch, 1998, p.36)

Outro aspecto do processo de descentralização é a municipalização, entendida como:

[...] a passagem de serviços e encargos que possam ser desenvolvidos mais satisfatoriamente pelos municípios. É a descentralização das ações político-administrativas com adequada distribuição de poderes políticos e financeiros. É desburocratizante, participativa, não-autoritária, democrática e descentrada do poder. (Jovchelovitch, 1993, p.40)

Nesse sentido, a municipalização deve ser interpretada como o processo de levar os serviços mais próximos à população, e não apenas repassar encargos para as prefeituras.

É preciso, entretanto, estar atento às contradições que perpassam esse processo para que a descentralização não seja, simplesmente, desconcentração dos serviços sem descentralizar o poder ou a “prefeiturização”, envolvendo somente a figura do prefeito e seus assessores sem considerar a participação do coletivo local.

No cenário contemporâneo, o debate político sobre a revisão do pacto federativo está em evidência, com o intuito de optar por um tipo de federação, e analisar que divisão de recursos ela deve assegurar. Nesse contexto, é importante perceber qual é o papel do município, visto que o modelo federativo resultante da Constituição Federal em vigor o transformou em ente federativo, recebendo a parcela maior do aumento das transferências constitucionais e foi considerado o destinatário da descentralização de competências e atribuições principalmente na área social. Portanto,

[...] no Estado Federativo brasileiro pós-1988, estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos. Isto implica que os governos interessados em transferir atribuições de gestão de Políticas Públicas devem implementar estratégias bem-sucedidas de indução para obter a adesão dos governos locais. (Arretche, 1999, p.112)¹⁸

O poder municipal tem a função constitucional precípua de promover a melhoria de condições locais de vida. O Executivo municipal, entre os níveis de governo, é o único capaz de funcionar adequadamente como poder local, ou seja, como responsável pelos serviços e equipamentos públicos, que compõem o contexto no qual os cidadãos enfrentam o seu dia a dia com grande possibilidade de assumir o compromisso de se organizar por intermédio da participação popular. (Jovchelovitch, 1998, p.43)

18 Verificar tese de doutorado, de autoria de Marta R. S. Arretche (1998) O processo de descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes.

No Brasil pós-1988,

[...] a autoridade política de cada nível de governo é soberana e independente das demais. Diferentemente de outros países, os municípios brasileiros foram declarados entes federativos autônomos, o que implica que um prefeito é autoridade soberana em sua circunscrição. (Arretche, 1999, p.114)

O processo de municipalização na educação brasileira

A municipalização do ensino no Brasil começa a ser discutida desde os anos 1950, quando Anísio Teixeira passou a identificá-la como estratégia para a expansão do Ensino Fundamental. Desde então, a polêmica sobre esse tema vem ocupando a pauta dos debates sobre a educação (Silva, 1999b).

Um dos indicadores importantes da mobilização intensa dos educadores em torno desse tema, marcadamente no período da Segunda República, de 1930 a 1964, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,¹⁹ assinado pelos intelectuais da época. Esse documento, entre outras questões, trouxe para a ordem do dia o debate unidade *versus* uniformidade, acrescentando à lógica da organização do ensino no Brasil uma crítica ao Estado centralizador. Esse manifesto, seguramente, foi de importância capital para a formulação da proposta de municipalização da escola veiculada por Anísio Teixeira anos depois.

19 “Trata-se de um documento de caráter amplo, retratando alguns aspectos da educação brasileira da época e sugerindo encaminhamentos para os entraves identificados. Publicado em 1932, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e entregue ao governo federal, esse documento foi assinado pelos novos profissionais da educação e provocou um certo impacto político na arena da educação brasileira. Tratava sobre a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento de estudos desinteressados e da pesquisa científica, além de outros pontos sobre o programa de política educacional” (Azevedo, 1976, p.675).

Constata-se que a municipalização do ensino, desde sua origem até os tempos atuais, é permeada por polêmicas. As interpretações acerca desse tema geram enfoques, tanto diversos quanto antagônicos, via de regra polarizados na ênfase de seus “prós e contras”, apresentado sob diferentes perspectivas em cada momento histórico, refletindo seu conteúdo político. Nesse sentido, é importante interpretar o conteúdo da municipalização do ensino, de forma contextualizada, que é permeada por múltiplas interpretações, apesar de o termo ser o mesmo.

Trazendo o debate para o cenário atual, após a Constituição Federal de 1998, verifica-se que a temática continua polemizada, pois mesmo não utilizando o termo municipalização, a referida Constituição abre a perspectiva para a articulação do ensino entre as diferentes esferas de governo e, entretanto, deixa em aberto os mecanismos para a realização dessa articulação.

O capítulo que trata da educação, da cultura e dos desportos na Constituição Federal de 1998, especificamente em seu artigo 211, demonstra esse processo:

Artigo 211 – A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. (Brasil, 1988)

Enfim, o sentido da municipalização não está em si, mas na perspectiva que ela encerra para a construção do sistema nacional de educação.

De acordo com Fernandes Neto (2007, p.1), integrante da Apeoesp, esses textos legais representam:

[...] avanço na aplicação do plano de ajuste neoliberal no ensino, para combater a crise crônica que se expressa nos mais de 50 milhões de analfabetos, no alto índice de evasão e repetência escolar. De cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 12 concluem o ensino médio

(2º grau) e 6 entram na universidade. Este quadro significa, segundo o Banco Mundial, um custo adicional de 2,5 milhões de dólares por ano.

Educadores, estudiosos da LDB, apontam que essa lei é fundamentada nas principais diretrizes aprovadas na Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em março de 1999, em Jomtien, Tailândia, evento patrocinado pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Unesco, do qual participaram representantes de quinze países, além de organizações governamentais e não governamentais.

Na declaração aprovada por todos os países participantes, incluído o Brasil, há o compromisso de cumprir todas suas diretrizes,²⁰ demonstrando, dessa forma, que a LDB está a serviço da reforma do Estado e tem o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, às novas tecnologias e técnicas de gerenciamento de produção.

Considerando esses pressupostos, o governo federal intensifica, a partir da década de 1990, o processo de municipalização do Ensino Fundamental que compreende da 1º ao 9º anos, conforme a lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Ao instituir essa lei, em janeiro de 1998, o governo federal incumbiu os municípios de assumirem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, mas não os obrigou a isso, utilizando, como estratégia para esse intento a liberação de recursos financeiros para atrair o interesse de prefeitos a assumirem esse compromisso.

20 Diretrizes da Declaração da Conferência Internacional de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia: no prazo de dez anos, aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, Unicef e Unesco em associação com os governos, tendo por meta: 1) erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e repetência escolar; 2) priorizar o ensino fundamental; 3) dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas; 4) avaliação e desempenho do professor; 5) reestruturar a carreira de docente; 6) desenvolver o ensino a distância (Declaração, 1999).

O Fundef é constituído em âmbito estadual, ou seja, em cada estado forma-se um “bolo” de recursos a ser dividido entre as escolas estaduais e municipais de ensino fundamental lá instaladas. Não existe, portanto, transferência de recursos de um estado para outro. O que ocorre são transferências internas em cada estado. (Mendes, 2001, p.29)

Os recursos do Fundef são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados em cada município e na rede estadual.

Os estudos de diversos educadores, como Oliveira (1992), Mendes (2001), Arretche (2000), Martins (2002), a respeito do processo de descentralização e municipalização do ensino básico, especificamente tratada na lei do Fundef, apontam várias implicações para os municípios, e, em comum, apresentam os seguintes pontos:

- indução à municipalização;
- a indução à municipalização não considera a questão dos recursos humanos existentes no município e as condições de gerir, com sucesso, um sistema de ensino;
- o possível congelamento ou a expansão menor da educação infantil (faixa etária de 0 a 6 anos), em virtude da priorização do Ensino Fundamental;
- a Educação de Jovens e Adultos, atividade desenvolvida preponderantemente pelo município, fica seriamente comprometida e da mesma forma o Ensino Médio;
- as entidades de classe – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse); Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); Centro do Professorado Paulista (CPP); Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo); Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo (Apase) – sofrerão rude golpe, pois foram organizadas tendo como base os profissionais da rede estadual de ensino, e as arrecadações de recursos eram descontadas em folha de pagamento.

Considerando a importância de interpretar esse processo de municipalização, especificamente no estado de São Paulo, foi realizada uma

pesquisa de autoria de Ângela Maria Martins, que avaliou a implantação do convênio entre estado e municípios no que diz respeito aos serviços educacionais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo.²¹

De acordo com Martins (2002), a situação da municipalização do ensino no estado de São Paulo no ano de 2001 era a seguinte: 67,9% dos municípios haviam aderido ao processo de municipalização do ensino e passaram a oferecer Ensino Fundamental (com escolas recebidas da rede estadual de ensino); 12,7% deles já possuíam uma rede própria e mantiveram-na; e 19,4% continuaram sem uma rede municipal. A pesquisa referida demonstra, em suma, que:

[...] o atendimento municipalizado aproxima mais os profissionais da educação, os alunos e seus pais do centro de decisão, facilitando constituir a pauta de reivindicações e localizando mais facilmente os conflitos entre estes e os gestores do sistema municipal. Porém, o processo tem sido permeado de problemas que se parecem eternizar no ensino público, pois a expansão repentina das redes municipais começou a provocar, ao que tudo indica, um rol de intervenientes, evidenciando que a tensão entre a expansão da cobertura dos serviços educacionais e a manutenção da sua qualidade é realmente difícil de ser resolvida. (Martins, 2002, p.237)

É importante salientar, segundo análise de Arelaro (2005), que o governo federal sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, nos três primeiros anos de sua gestão, não conseguiu cumprir o estabelecido na legislação vigente. O governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, conseguiu um fato inédito: municipalizar em até 80% o

21 Pesquisa de autoria de Ângela Maria Martins realizada em 2002 pela Fundação Carlos Chagas – Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, intitulada: “O processo de municipalização no estado de São Paulo: mudanças institucionais e atores escolares”. Discute as diretrizes da política estadual paulista no que tange à municipalização dos serviços educacionais, com base na análise do conjunto legal-normativo e nos documentos oficiais que a orientam no período de 1996 a 2001, oferecendo um panorama geral da municipalização do ensino no estado de São Paulo e investigou as características do processo gestor de dois municípios, escolhidos com base nos índices de cobertura do Ensino Fundamental, nas características de suas políticas de formação continuada e em seus perfis de arrecadação fiscal.

atendimento do Ensino Fundamental nos municípios de porte pequeno e médio, mesmo que esses não tivessem garantias de que os recursos financeiros seriam suficientes e as condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade.

Conforme regulamentado, na própria lei de criação do Fundef, sua vigência foi estabelecida até 2006, e o governo federal encaminhou à Câmara dos Deputados, em 14 de junho de 2005, uma nova proposta (Proposta de Emenda Constitucional n.415/2005) para substituí-la, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que incorpora as diferentes etapas do ensino da educação básica, que deverá ser implantado de forma gradativa, porém não implica aportes novos de recursos.

As diferenças entre o projeto de lei que regulamenta o Fundef e a Proposta de Emenda Constitucional n.415/2005 que propõe o Fundeb foram elencadas em um quadro elaborado pelo MEC/2005.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2005), entre outras instâncias organizadas e educadores estudiosos dessa temática, aponta diversos pontos polêmicos que estão colocados na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundeb, que se subordina à prioridade dada pelo governo às políticas de ajuste fiscal em detrimento de políticas sociais que enfrentam as desigualdades do país. Destacam-se estes pontos polêmicos que devem ser alvo de estudos mais aprofundados:

- a exclusão das creches do Fundeb;
- a não definição de um custo aluno qualidade;
- a contrapartida insuficiente da União, de apenas 6,8%, sendo que antes era de 10%;
- o piso nacional salarial profissional de 60%, somente para os profissionais do magistério em exercício efetivo.²²

22 Análises em relação à Proposta de Emenda Constitucional que cria o Fundeb estão disponíveis nos endereços eletrônicos institucionais na Internet:

a) da Campanha Nacional pelo Direito à Educação <www.campanhaeducacao.org.br>

b) da Ação Educativa <www.acaoeducativa.org.br>

c) da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime <www.undime.sp.org.br>

É importante salientar que no dia 1º de janeiro de 2007 foi aprovada pelo presidente da República a Medida Provisória (MP) n.339, de 28 de dezembro de 2006, que regulamenta o Fundeb; porém, o debate político continua, pois estão sendo apresentadas diversas emendas à MP em torno de temas polêmicos que pairam sobre a questão. Portanto é importante acompanhar o debate.

Essas mudanças que ocorrem na política de educação brasileira e suas implicações na educação municipal, especialmente com o processo de municipalização do ensino, trazem novas possibilidades de ampliação do espaço sócio-ocupacional para o serviço social nessa área, que são traduzidas na direção social impressa por esses profissionais na concretização da prática profissional.