

## 4. Os espaços sócio-ocupacionais do serviço social no âmbito da política de educação paulistana

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. Os espaços sócio-ocupacionais do serviço social no âmbito da política de educação paulistana. pp. 115-208. 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.

## 4

# OS ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS DO SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

*“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.”*

(Marx, 1974, p.17)

## **A trajetória histórica do serviço social na política de educação paulista**

Partindo de uma perspectiva georreferenciada, pretende-se retratar o serviço social na área da Educação, com suas determinações sócio-históricas, particularidades e especificidades, destacando, inicialmente, os motivos que determinaram a inserção dos assistentes sociais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais existentes nos municípios paulistas.

Como já foi citado, constatou-se que dos 645 municípios paulistas existentes, apenas (37) 5,73% deles contam com a intervenção do assistente social na política de educação pública municipal.

Esse fato demonstra que o serviço social ainda não conseguiu legitimar a política da educação como um espaço sócio-ocupacional do serviço social, apesar da mobilização da categoria (Conselho Federal de Serviço Social [Cfess]/Conselho Regional de Serviço Social [Cress]) e da socialização de experiências exitosas nos últimos congressos brasileiros de assistentes sociais.

Convém salientar que, dos 37 municípios que contam com o assistente social atuando no âmbito da educação, fizeram parte efetiva da pesquisa 28 municípios, ou seja: 75,67% do total; portanto, as informações serão atinentes a esse universo.

Constata-se que, de acordo com a realidade de cada município, ocorre a requisição da intervenção profissional do serviço social em determinados âmbitos de ensino, conforme será retomado no item que trata sobre a prática profissional do assistente social.

A compreensão do processo histórico da inserção do serviço social na política de educação pública municipal no estado de São Paulo é um dos objetivos deste texto, visando interpretar quais foram as determinações da conjuntura histórica, e especificamente da própria política de educação, que propiciaram a atuação do assistente social nesse espaço sócio-ocupacional.

Foram distribuídos os municípios de acordo com o período em que foi implantado o serviço social na política de educação na seguinte escala:

Quadro 4 – Distribuição dos municípios por período de implantação do serviço social na área da Educação

Década	Municípios	Número Total	Porcentual
1980	Botucatu Assis Jacareí Franca Mauá	5	17,86%
1990	Santo André Borebi São José dos Campos Santa Bárbara do Oeste Batatais Limeira Presidente Prudente Vargem Grande Paulista Garça Tupã Cosmópolis Embu Barão de Antonina	13	46,43%
2000	Ipiguá Itu Leme Lorena Santa Rita do Passa Quatro Dracena São Bernardo do Campo Hortolândia São Carlos Laranjal Paulista	10	35,71%

Fonte: Pesquisa realizada com os assistentes sociais que atuam na área da Educação nos municípios paulistas, período 2005 – 2006.

Verifica-se que a implantação do serviço social na área da Educação ocorreu com maior ênfase nas décadas de 1990 a 2000, totalizando 82,14% e coincidindo com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que regulamenta os preceitos jurídicos da Constituição Federal de 1988.

Esses dados demonstram que é muito recente a inserção do serviço social nos municípios paulistas, o que justifica a escassez de estudos que analisem a prática profissional do assistente social nessa área.

Outra questão que pode se inferir interpretando o retrato dessa realidade, consequência da própria amplitude do estado de São Paulo, é a dispersão de localidades geográficas, o que dificulta a socialização de experiências entre os profissionais.

## **A implantação do serviço social na educação**

São descritos, neste ponto, os motivos que levaram à implantação do serviço social na área da Educação pública municipal e a relação com o contexto político de cada período histórico e seus determinantes nesse processo.

### **Primeiro motivo**

Concentra-se a maioria dos municípios, perfazendo o total de 28,60%: São José dos Campos, Batatais, Presidente Prudente, Limeira, São Bernardo do Campo, Vargem Grande Paulista, Tupã e Assis.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 elevou a educação à condição de “direito de todos e dever do Estado e da Família...” em seu artigo 205. Complementa ainda no artigo 208 parágrafo 1º: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

A LDB de 1996, que estrutura juridicamente a política de educação em todo o território nacional, organiza a educação escolar em dois níveis: educação básica, compreendendo a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) e o Ensino Médio (1º ao 3º anos); e a Educação Superior, além das modalidades de ensino que são: Educação Especial, Ensino Profissionalizante, Ensino Indígena e Educação de Adultos, distribuindo as competências para seu oferecimento.

Na nova estrutura de ensino, a Educação Infantil (creche e pré-escola) compõe a primeira etapa da educação básica e deve, portanto, ser inserida nos sistemas de ensino municipal, pois, de acordo com a referida lei, no artigo 11, inciso V, afirma-se que é incumbência do município:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB de 1996, artigo 11, inciso V – Brasil, 1998)

A LDB acelerou o processo de municipalização da Educação Infantil, diminuindo significativamente a participação do Estado nesse nível. De acordo com o Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2002, a rede municipal de ensino no Brasil efetuou 60,6% das matrículas iniciais em creche e 68,4% em pré-escola, e a rede privada de ensino respondeu por 37,8% e 25,5% do atendimento em creche e pré-escola, respectivamente.

Atendendo a esse preceito jurídico, houve nos municípios a transferência das creches, que historicamente sempre estiveram vinculadas à assistência social, para a educação. Nesse processo de transição, os assistentes sociais, e quando havia outros profissionais que faziam parte da equipe técnica (psicólogos, auxiliar de enfermagem, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional) que atuavam nas creches, foram transferidos para a Educação. Muitos profissionais tinham cargos de coordenadores de creche e, ao passar para a Educação, assumiram a função de assistentes sociais, e a coordenação das creches ficou sob a responsabilidade de educadores (pedagogos).

Considerando que o processo de municipalização da educação ocorreu concomitantemente nos dois âmbitos de ensino, ou seja, Infantil e Educação Fundamental, e que nesse período histórico houve maior incidência de inserção do serviço social na política de educação municipal paulista, pode-se inferir que a municipalização da educação no estado de São Paulo impulsionou a ampliação desse espaço sócio-ocupacional para o serviço social.

A descrição sobre o processo de implantação do serviço social na área de Educação no município de Limeira (SP) ilustra a questão, conforme segue:

A nova LDB/96 exige que as creches sejam transferidas para a educação, e foi o que ocorreu em Limeira em 1997. As creches que eram da responsabilidade da Secretaria de Promoção Social passaram a ser da competência da Secretaria da Educação. Em todas as dezesseis creches do município havia assistentes sociais, que passaram também a fazer parte da Secretaria da Educação, assim o Serviço Social iniciou suas atividades na educação desta maneira. (AS – Limeira)

Dessa maneira, as mudanças no ordenamento jurídico que se referem à Educação Infantil propiciaram a inserção do serviço social na política de educação alterando o enfoque do atendimento a crianças de zero a seis anos, de assistencial para educativo, trazendo implicações para o assistente social inserido nessa nova estrutura político-administrativa e técnica pertencente à política de educação.

## **Segundo motivo**

Concentra 21,42% dos municípios: Itu, Jacareí, Leme, Botucatu, Embu e Mauá.

Ressalte-se que esse motivo não deixa de estar atrelado ao primeiro, mas não está circunscrito à transferência de profissionais da assistência para a educação, e sim, à contratação de profissionais, incluído o assistente social, para a implantação de uma equipe técnica visando atuar prioritariamente no âmbito da Educação Infantil, Educação Especial e também na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos). Esses seis municípios implantaram uma equipe técnica formando um “núcleo de atendimento”, instalado fora das unidades de ensino, prestando assessoria e atendendo às demandas advindas das unidades educacionais e pertinentes à equipe técnica:

O Serviço Social começou a atuar na área da educação quando foi implantado o Núcleo de Apoio Técnico Educacional (Nate), formado por uma equipe técnica: assistente social, fonoaudióloga, fisioterapeuta e psicopedagoga, visando atender às crianças e aos adolescentes encaminhados pelas escolas. (AS – Leme)

Um dos municípios relacionados neste item, Botucatu, implantou um Centro Especializado Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo, especificamente.

Pode-se afirmar que a organização de uma equipe interdisciplinar, com a contratação de profissionais e, nessa, a inclusão do assistente social, demonstra o reconhecimento da função social da profissão na área da Educação, isto é, a existência de demandas/requisições pertinentes ao serviço social nas instituições educacionais.

Destaca-se que um desses municípios, Embu, implantou, em 1996, uma escola especial para atendimento específico de crianças e adolescentes portadoras de necessidades especiais, e a equipe técnica atua somente nessa escola.

### Terceiro motivo

Estão incluídos 10,71% dos municípios: Dracena, São Carlos e Lorena.

A inserção do serviço social na política de educação municipal foi em decorrência da implantação de projetos sociais de iniciativa dos governos federal, estadual ou municipal nessa área, necessitando de acompanhamento de profissionais especializados, como psicólogo, assistente social, além do pedagogo. Os projetos sociais citados pelos profissionais foram: Bolsa Família; Família Vai à Escola; Renda Cidadã; Ação Jovem e Projeto Mudarte.<sup>1</sup>

---

1 Bolsa Família (unificou os programas Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação, Auxílio-gás e Bolsa Escola), Renda Mínima são programas de transferência de renda financiados pelos governos federal e estadual e desenvolvidos pelos municípios, concedidos às famílias com renda mensal *per capita* que varia de R\$ 50,00 a R\$ 100,00. A principal condição para receber o benefício é a frequência à escola de todas as crianças em idade escolar até o Ensino Fundamental, obrigatório por lei. O Programa Agente Jovem de desenvolvimento social e humano é um programa do governo estadual que atende jovens na faixa etária de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, pertencentes a famílias com renda *per capita* mensal de até meio salário mínimo. Também exige como contrapartida a frequência do jovem na escola.



Os projetos Bolsa Família, Renda Cidadã, Ação Jovem e Família Vai à Escola são de iniciativa dos governos federal e/ou estadual, e em todos há a exigência, por contrapartida, de que crianças e adolescentes em idade escolar, filhos das famílias beneficiadas, frequentem a escola, o que requer acompanhamento sistemático da frequência escolar.

O relato descrito exemplifica esse motivo:

O Serviço Social foi contratado na área da educação a princípio para trabalhar exclusivamente com o Programa do Governo Federal Bolsa Escola, em agosto de 2003. O trabalho do assistente social ainda é muito pouco divulgado, por isso é difícil compreenderem a contribuição do Serviço Social nesta área. (AS – São Carlos)

Também nesse formato, o Projeto Mudarte, de iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura Municipal, é desenvolvido na rede de ensino em horário complementar, desenvolvendo atividades artísticas, culturais e socioeducativas referentes ao desenvolvimento dos aspectos éticos e de cidadania. O assistente social desse município foi contratado visando implementar ação, contribuindo para que o projeto atinja seus objetivos.

De acordo com a afirmação dos profissionais assistentes sociais, no decorrer do tempo, o serviço social foi ampliando seu espaço de atuação profissional na área da Educação municipal e sua prática profissional foi legitimando-se por dar respostas às diversas demandas existentes nas unidades de ensino, extrapolando a demanda institucional inicial.

Essa forma de inserção do serviço social e de outros profissionais, formando uma equipe interdisciplinar para atuar na política de educação, confirma a tendência atual das políticas sociais que atendem o segmento família, criança e adolescentes, de criar vínculos com a educação, especificamente com a escola, reforçando a importância da função social realizada pela família e pela escola no processo de socialização e inclusão social desse segmento populacional.

Esse desenho implica a redefinição de novas formas de trabalho coletivo nos espaços educacionais, unindo educadores com outros profissionais, como assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos,

entre outros, contribuindo com seu saber específico na formulação de uma visão de totalidade do indivíduo e dos processos sociais em que se inserem a instituição, os profissionais e os usuários dos serviços prestados na área da Educação.

### **Quarto motivo**

Diz respeito à implantação do serviço social na área da Educação em decorrência da criação de lei municipal que institui esse cargo, e nessa condição encontram-se apenas 3,57%, ou seja, o município de Laranjal Paulista, conforme relato:

A princípio foi promulgada a lei municipal em março de 2005, a seguir apresentamos o Serviço Social escolar ao prefeito, secretário da educação, coordenadora pedagógica, diretores de escola e creches, professores e funcionários, demonstrando seus objetivos que são atender às carências apresentadas por grande número de alunos da rede municipal de ensino, face aos inúmeros problemas de natureza socioeconômica e familiares que interferem em seu pleno desenvolvimento pessoal e social, além de realizar uma pesquisa levantando os maiores problemas em oito escolas e quatro creches... (AS – Laranjal Paulista)

Esse fato condiz com um dos maiores entraves identificados nos vetos aos projetos de leis municipais e/ou estaduais que visam implantar o serviço social na área da Educação: o argumento da inconstitucionalidade formal dos referidos projetos de lei, proposto por iniciativa parlamentar do Poder Legislativo (Assembleia Legislativa ou Câmara de Vereadores).

De acordo com parecer da assessoria jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (Cfess, 2000), o argumento é pertinente, e não cabe à iniciativa parlamentar apresentar projeto de lei que disponha sobre matéria que autorize ou envolva a criação, a estruturação e atribuições de serviços das secretarias do estado ou do município em órgãos da administração direta.

O poder de iniciativa, nessa hipótese, é exclusivo do titular do Poder Executivo (presidente, governadores e prefeitos), a quem compete

privativamente dispor sobre projetos de lei que “criem cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração ou que estabeleçam determinados serviços para órgãos da Administração Direta” (Cfess, 2000, p.26).<sup>2</sup> Portanto, depara-se com um impasse de ordem política, ou seja, a vontade, o interesse político do prefeito, em consonância com o legislativo, de implantar o serviço social na política de educação municipal.

### **Quinto motivo**

Justificando a implantação do serviço social na área da Educação por questões políticas, ou seja, por determinação do prefeito, sem maiores esclarecimentos, o assistente social da prefeitura foi designado para atuar nas creches municipais. Nessa situação encontram-se 14,28%: Borebi, Cosmópolis, Ipiгуá e Barão de Antonina.

### **Sexto motivo**

Diferentes situações consideradas peculiares a cada município que determinaram a implantação do serviço social na área da Educação, conforme segue:

- a criação do serviço de assistência ao escolar com o objetivo de prestar atendimento social e psicológico aos alunos da rede municipal de ensino (Educação Infantil) que possuem dificuldades que interferem no processo ensino-aprendizagem, havendo um município, Franca, representando 3,57% nessa condição;
- a implantação do serviço social na educação ocorreu por iniciativa da própria assistente social contratada pela prefeitura que tem formação anterior de educadora (professora com formação em

---

2 De acordo com o artigo 61, parágrafo 1º, inciso II, alíneas “a” e “e”, é aplicável aos estados e municípios, nos termos da Jurisprudência Pátria: “a iniciativa reservada das leis que versem sobre o regime jurídico dos servidores públicos revela-se, enquanto prerrogativa conferida pela Carta Política ao Chefe do Poder Executivo, projeção específica do princípio da separação dos poderes” (ADIN 248 – RJ, STF/pleno, RTJ 152/341).

- magistério), com especialização na área escolar, que argumentou sobre a importância da intervenção do serviço social nessa área, fato ocorrido também em apenas 3,57%, em Santa Rita do Passa Quatro;
- em Hortolândia, Santa Bárbara do Oeste e Garça, que representa 10,71% dos municípios pesquisados, a implantação do serviço social na educação ocorreu para atender a uma demanda institucional específica: a triagem dos usuários de creche, evasão escolar e gradativamente foi conquistando espaços de intervenção do serviço social em outras ações;
  - a implantação do serviço social na educação em Santo André (3,57%) ocorreu por uma situação específica: o convênio da Prefeitura Municipal (Secretaria de Educação) com a Federação das Entidades Assistenciais (Feasa) do município que congrega as creches particulares, exigindo a contratação de assistentes sociais por parte dessa Prefeitura Municipal, visando o acompanhamento da rede de creches municipais e particulares (conveniadas), explicitado no seguinte relato:

O Serviço Social na educação ocorreu por intermédio de um convênio firmado entre a Feasa e a Secretaria de Educação municipal. Esta parceria possibilitou a abertura de sete novas creches, atendendo em torno de duas mil crianças, abrindo inclusive um considerável número de empregos, num momento em que a Região do ABC batia recordes de desemprego (1998). Foram contratadas inicialmente cinco assistentes sociais, hoje somos doze profissionais. Vencer as resistências e dar visibilidade ao trabalho profissional foi o grande desafio. (AS – Santo André)

Há diferentes formas de inserção do serviço social no espaço educacional, geralmente respondendo às requisições institucionais. Na óptica da totalidade na apreensão da realidade, o serviço social participa do processo de produção e reprodução das relações sociais; portanto, pode ampliar seu espaço de intervenção, considerando os condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se insere e atua estabelecendo estratégias político-profissionais, visando reforçar os interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais.

Corroborar-se, portanto, a afirmação de Yamamoto (2004, p.12):

[...] a profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento de nossas sociedades, quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e re-direcionam seus rumos. Considerando a historicidade da profissão – seu caráter transitório e socialmente condicionado – ela se configura e se recria no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade, fruto de determinações macrosociais que estabelecem limites e possibilidades ao exercício profissional, inscrito na divisão social e técnica do trabalho e apoiado nas relações de propriedade que a sustentam.

Para complementar o entendimento da trajetória histórica da inserção dos assistentes sociais na política de educação, considera-se importante retratar as relações de trabalho estabelecidas com as prefeituras municipais paulistas.

A análise da inserção profissional do assistente social na área da Educação é importante, considerando que o mercado de trabalho sofre os impactos das transformações operadas na esfera produtiva, especificamente na esfera estatal. Todavia “o setor público tem sido o maior empregador de assistentes sociais, sendo a administração direta a que mais emprega, especialmente nas esferas estadual, seguida da municipal” (Yamamoto, 1998, p.123).

Constatou-se que na área da Educação pública municipal no estado de São Paulo, quanto ao vínculo empregatício, a maioria dos assistentes sociais, 54,55%, está sob o regime estatutário; 41,81%, pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); e o restante, 3,64%, exerce cargos de confiança.

Essa realidade não corresponde à tendência atual do mercado de trabalho de forma geral, pois particularmente para o assistente social, apesar de a esfera pública ter sofrido os efeitos da reforma do Estado com a precariedade das relações de trabalho, ou seja, a redução de concursos públicos, contratação precária, temporária, além das perdas de direitos trabalhistas, ainda é o setor público que mais contrata assistentes sociais.

Essa tendência é confirmada na Pesquisa sobre Perfil Profissional do Assistente Social no Brasil (2005)<sup>3</sup>, que constata a existência de 78,15% dos profissionais atuando em órgãos da administração pública, distribuídos da seguinte forma: 13,18% dos assistentes sociais exercem funções em órgãos públicos federais; 24%, em estaduais; e 40,97%, em municipais.

Complementando essa questão, em relação ao provimento do cargo de assistente social nas secretarias municipais, os dados apontam que 78,19% dos profissionais estão locados em secretarias municipais da educação, e o restante, 21,81%, em secretarias municipais de assistência social. Essa constatação é interessante e vem ao encontro de uma polêmica que perpassa o ambiente educacional e que dificulta a inserção dos assistentes sociais na política de educação: é a questão do provimento de recursos para a contratação desse profissional.

De acordo com grande parte dos educadores, posição assumida até mesmo pela União dos Dirigentes das Secretarias de Educação Municipais (Undime), o assistente social não exerce função de educador; portanto, deve ser remunerado com recursos provenientes da secretarias de assistência social.

Essa questão polemiza o debate em torno da inserção do assistente social na política de educação, demonstrando que existe um desconhecimento em relação ao profissional de serviço social, suas competências e atribuições, especificamente na área da Educação, por parte dos educadores. Destarte a dimensão educativa da intervenção profissional do assistente social não está restrita ao âmbito das instituições educacionais, ao contrário, se insere no universo das práticas sociais e experiências profissionais nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Ressalta-se que a educação é um “fenômeno social, cujas práticas e sujeitos envolvem processos que, embora se relacionem com a Política de Educação, a ela não necessariamente, se circunscrevem” (Almeida, 2005, p.17).

A dimensão educativa da intervenção profissional do assistente social é constitutiva de processos mais amplos, não apenas vinculada a essa política social, e sim ao universo de práticas sociais e experiên-

---

3 Realização Cfess (2002/2005). Universidade Federal de Alagoas. Brasília, 2005

cias profissionais. Dessa forma, a dimensão educativa do trabalho do assistente social, por si só, não justifica sua inserção nas instituições educacionais, mas deve ser considerada por seu envolvimento com os processos sociais, historicamente situados, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura.

Outro componente referente à inserção profissional do assistente social nas instituições educacionais diz respeito à valorização salarial da força de trabalho do serviço social. Os dados apontam para uma variação de quatro faixas salariais,<sup>4</sup> distribuídas da seguinte forma: um a dois salários mínimos apresenta o índice 5,45%; de três a quatro salários mínimos são 23,63%; com o vencimento de cinco salários mínimos, são 21,81%; e acima de cinco salários mínimos, encontram-se 49,11% dos profissionais pesquisados.

Constata-se que há uma concentração na faixa salarial de cinco ou mais de cinco salários mínimos, perfazendo um total de 70,92%. Ressalte-se, ainda, que a carga horária se concentra em 40 horas semanais, perfazendo o total de 61,81% e 38,19% com 30 horas semanais.

O que se percebe nesses dados é a precariedade salarial dos profissionais que atuam na educação pública municipal, considerando até mesmo que a maioria cumpre uma carga horária semanal de 40 horas (61,81%), o que demonstra a exploração da força de trabalho profissional nessa área de atuação, que, por sua vez, é condizente com a precariedade da remuneração dos educadores.

---

4 “A categoria dos assistentes sociais não possui ainda legislação fixando piso salarial. Indicamos como parâmetro o Projeto de lei n. 154 de 1996, do deputado Roberto Gouveia, que tramita na Assembleia Legislativa e dispõe sobre os vencimentos e a jornada dos assistentes sociais no serviço público estadual, fixando o piso salarial que seria equivalente, hoje, a R\$ 1.300,00, aproximadamente, para uma carga horária de 06 horas para os assistentes sociais da Secretaria de Saúde de Estado. Vale lembrar aqui a trajetória da categoria e esforços empreendidos pelas entidades representativas, em nível nacional, na luta para aprovação do projeto de lei, da falecida deputada Cristina Tavares, o qual, na década de 80, mobilizou a categoria a se organizar em caravanas para irem a Brasília. Este projeto versava pelo piso salarial de dez salários mínimos e seis horas de trabalho, além das condições objetivas para contratação de assistente social, tendo, porém, sido vetado na íntegra pelo então Presidente da República José Sarney” (Informações do Cress disponíveis em: <[www.cress-sp.org.br](http://www.cress-sp.org.br)> acesso em: fevereiro de 2006).

Dessa maneira,

[...] as condições de trabalho e relações sociais em que se inscreve o assistente social articulam um conjunto de mediações que interferem no processamento de ações e nos resultados individuais e coletivos projetados, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que têm múltiplas influências sobre a vida social. Os objetivos e projetos propostos, que direcionam a ação, têm uma importância fundamental, na afirmação da condição dos indivíduos sociais como sujeitos históricos. (Iamamoto, 2004, p.22)

Logo, é na articulação das dimensões realidade objetiva e projeto profissional, em constante contradição, interpretando as mediações presentes no tecido social, que é possível reconhecer as forças sociais historicamente postas naquele determinado contexto.

Uma questão importante que deve ser registrada na inserção do serviço social na política de educação municipal paulista é o procedimento jurídico desse processo, a fonte de recursos financeiros que possibilita a contratação dos assistentes sociais nessa política social.

Os depoimentos registrados nas entrevistas focais corroboram as informações colhidas nos eventos que debatem sobre a temática “Serviço Social na Área da Educação”,<sup>5</sup> que os assistentes sociais são remunerados com os recursos financeiros dos 25% da verba destinada constitucionalmente à educação, nos municípios. Esclarecem, ainda, que os recursos financeiros provenientes do Fundef só podem ser utilizados para pagamento de profissionais vinculados ao magistério, sendo 60% do montante; portanto, o assistente social e os demais funcionários inseridos nas unidades educacionais, tais como merendeira, faxineira entre outros, são remunerados com o restante 40%, conforme esclarece o depoimento:

---

5 Eventos sobre essa temática: I Encontro Estadual de Serviço Social na Área da Educação – Rio de Janeiro/RJ em 2004; I Encontro Estadual de Serviço Social Escolar – Limeira/SP em 2005; II Encontro Estadual de Serviço Social na Área da Educação – Limeira/SP em 2006.



Somos pagos com verbas da educação, mas não do Fundef, que só paga profissionais incluídos no Estatuto do Magistério. Na verdade, estamos na Secretaria da Educação, mas não estamos incluídas na estrutura da secretaria. (AS – P. Prudente)

Dentro dos 25% que têm que ser destinados à educação, 15% deve ser investido no ensino fundamental e nos 10% que o município investe na educação infantil estão incluídos o pagamento de assistentes sociais, auxiliar geral, merendeira e demais funcionários, que não são considerados educadores (isto é, incluídos no Estatuto do Magistério), pois na educação infantil não há obrigatoriedade de aplicação mínima de recursos financeiros como no ensino fundamental. Há vários anos é assim e nunca teve nenhum problema com o Tribunal de Contas. (AS – Limeira)

Essa dificuldade financeira é uma determinante considerável na ampliação da contratação de profissionais na política de educação, impasse que precisa ser discutido, refletido até mesmo juridicamente pela categoria profissional de assistentes sociais, com a inclusão dos educadores, demonstrando a real contribuição do serviço social na área da Educação.

No próximo item, o enfoque recai sobre a educação básica, especificamente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Especial, níveis de ensino que se constituem espaços profissionais para o assistente social.

## A educação básica em debate

No compêndio das análises sobre a política de educação brasileira, destaca-se a educação básica,<sup>6</sup> considerando-se que o foco do presente

---

6 LDB/96, Capítulo II Art. 22 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Artigo 29 – a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

texto está na dimensão da política de educação, especificamente no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visto que a inserção do assistente social na educação pública no estado de São Paulo está prioritariamente contida nessa área e no âmbito municipal.

Destaca-se, também, a Educação Especial como uma das modalidades incluídas nas práticas profissionais do Serviço Social no âmbito dos municípios, porém com menor expressividade.

Em contrapartida, segundo Barone (2000), a educação básica constitui-se atualmente como prioritária pelos organismos internacionais, reiterando a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico, justificando, por meio de estimativas estatísticas históricas, a relação entre o aumento de renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia) e de um profissional com pós-graduação, em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante de recursos. No caso, o aumento de salário da pessoa analfabeta seria proporcionalmente maior que o salário do profissional com pós-graduação.

O investimento em educação básica (educação primária) traria mais vantagens sociais do que investir em outros níveis de educação, pois, somando-se os maiores aumentos de renda pessoal, conseguir-se-ia um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida.

É importante analisar a concepção de educação básica que está inscrita no discurso político-normativo educacional do Estado brasileiro atual, fruto do contexto político nas últimas duas décadas, considerando que essa expressão é construída e reconstruída no processo histórico.<sup>7</sup>

---

comunidade. Artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Incluem-se também na educação básica: o ensino médio, artigo 35 e as modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação indígena.

7 Para análise mais detalhada da construção e reconstrução da concepção de educação básica no Brasil, visão restrita e visão ampliada, ver os estudos de Torres (1996a e 1996b).

A utilização das expressões: educação básica, ensino básico e escolarização básica como equivalentes tem sido bastante comum. Esta não-diferenciação traz embutida a imprecisão conceitual: ora nomeia uma instrução elementar, inicial, de primeiras noções ou de rudimentos da leitura, da escrita, do cálculo, da geometria e da geografia; ora designa ensino primário (que antecede, principia), fundamental (de base) ou, simplesmente, obrigatório (compulsório); ora significa educação geral ou base cultural, que inclui saberes clássicos, universais, eruditos e as bases das ciências e da produção moderna. (Freitas, 2003, p.2).

Torres (1996) destaca as diferenças entre a visão restrita e ampliada de educação básica que permeia o debate dos organismos e encontros internacionais sobre a educação, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Comparativo entre visão restrita e visão ampliada da educação básica.

Visão Restrita	Visão Ampliada*
Dirige-se a crianças	Dirige-se a crianças, jovens e adultos
Realiza-se no equipamento escolar	Realiza-se dentro e fora da escola
Equivale à educação de 1º grau ou a algum nível escolar estabelecido	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente apreendido
Garante-se por meio do ensino de determinadas matérias	Garante-se pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
Reconhece como válido um único tipo de saber	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais
Limita-se a um período da vida de uma pessoa	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento
É homogênea, igual para todos	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas)
É estática, mantém-se relativamente inalterada	É dinâmica, muda ao longo do tempo
É de responsabilidade do Ministério da Educação	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas
Guia-se por enfoques e políticas setoriais	Requer enfoques e políticas intersetoriais
É de responsabilidade do Estado	É de responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige construção do consenso e coordenação de ações.

Fonte: Torres (1996).

\* Destaca-se que a concepção de educação básica ampliada foi determinada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia.

A concepção de educação básica assumida no Brasil é a difundida pelo Banco Mundial, ou seja, a educação básica restrita, que compreende aproximadamente nove anos de instrução, que corresponde, de acordo com a LDB de 1996, ao Ensino Fundamental.

Para Torres (1996), essa concepção de educação básica afasta-se da “visão ampliada” de educação básica determinada em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, que incluía igualmente crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, como foi descrito no Quadro 5.

A Constituição Federal de 1988 expressou um momento distinto da história política brasileira, em virtude da mobilização da sociedade civil organizada, que marcou os trabalhos constituintes, alcançando grandes avanços no sentido da garantia dos direitos sociais. Especificamente na área da Educação, expressou-se o contraditável desse processo político que, apesar de conseguir avanços, por exemplo, a gratuidade do ensino na rede pública, não conseguiu impedir o avanço na iniciativa privada nesse setor.

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o Ensino Fundamental como o básico a ser assegurado universalmente, como obrigatoriedade do Estado, mesmo para os que não tiveram acesso ao ensino em idade própria (artigo 208, inciso I e artigo 210). Essa escolarização mínima para todos corresponde a uma concepção limitada de educação básica.

Já na formulação político-normativa brasileira dos anos 1990, podem-se ver reflexos da concepção ampliada de educação básica recomendada em Jomtien em 1990.

Na LDB de 1996, adotou-se uma concepção abrangente de educação que abarca a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais e as manifestações culturais. É no interior dessa concepção que a lei definiu a educação escolar como aquela que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias, e a vinculou ao mundo do trabalho

e da prática social. Assegurou também tratamento peculiar para os que têm necessidades especiais, para populações indígenas e para as rurais.

Constata-se, dessa maneira, que a LDB de 1996 apresenta, dentre suas características, uma maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, o que na prática se desdobra no favorecimento do processo de descentralização e municipalização do Ensino Fundamental, além da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo foi fornecer subsídios para a elaboração e/ou revisão curricular de cada estado, município e escola, orientando a formação de professores e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), no qual o MEC argumenta que as informações e análise do desempenho dos alunos são primordiais para elaborar medidas visando a diminuição da repetência escolar.

Há uma contradição presente na referida lei, considerando que, apesar da ampliação no sentido da educação básica, o básico obrigatório – cuja garantia e universalização de oferta são assumidos como dever do Estado – é o Ensino Fundamental, de acordo com a Lei n.9.394/96, artigo 4º, inciso I e VIII e artigo 5º. Portanto, o governo assume uma visão restrita da educação básica, pois não envolve todos os níveis de ensino previsto nessa etapa da educação, ou seja: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Justifica-se tal redução com a urgência de se dar prioridade ao Ensino Fundamental a partir de “diagnósticos” que indicam uma baixa média de anos de escolarização da população e da força de trabalho, altos índices de analfabetismo, baixa efetividade do ensino e produtividade do sistema escolar, iniquidades regionais, entre outros problemas. (Freitas, 2002, p.4)

A priorização do Ensino Fundamental é reafirmada no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que diz:

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição Federal, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Essa determinação jamais pôde ser cumprida pelo governo federal, por isso propôs a alteração no texto constitucional por meio da Emenda Constitucional 14/96, que diminui para 30% o percentual de investimento da União no Ensino Fundamental e cria o Fundef.

Em relação ao Ensino Médio, a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, contida na Constituição Federal de 1988, demonstra que essa etapa de ensino ficou em segundo plano, apenas como uma intenção futura, sem nenhuma garantia da legítima obrigatoriedade do Estado.

No que tange ao Ensino Infantil, pela primeira vez na história a Constituição Brasileira instituiu como competência dos municípios atuar em seu provimento, apesar de não ter definido sua obrigatoriedade, nem fonte e percentuais de financiamento.

Interpretando os pilares da educação básica ampliada, identificam-se aspectos relevantes para o serviço social:

- realiza, dentro e fora da escola – nesse sentido, é importante reconhecer as relações sociais que os educandos estabelecem fora das unidades educacionais, tendo como pressuposto que o processo de aprendizagem é contínuo e não se encerra na escola;
- diferencia (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem) dos diversos grupos e culturas – revela a necessidade de valorizar as diferentes formas de manifestações culturais –, respeitando as diversidades culturais que incluem as questões de gênero, etnia, religião, entre outros. Portanto, respeita as diferenças, ou seja, é contra qualquer tipo de preconceito e discriminação;
- requer enfoques de políticas intersetoriais – denota a visão do aluno como ser humano genérico, criança e adolescente concreto que tem fome, insegurança, cansaço, sentimentos de inferioridade e incapacidade, formas específicas de lazer e de organização familiar, enfim, expressões sociais próprias da classe social a que pertencem, por isso trazem necessidades que ultrapassam a especificidade da escola, implicando ações articuladas com as demais políticas setoriais.

Lutar para que essa visão ampliada da educação se efetive é afirmar a importância de educação para todos, respeitando a diversidade e as

desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e que precisam ser ponderadas pelos profissionais que atuam no universo educacional.

Destaca-se a seguir, em linhas gerais, a configuração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil, considerando serem essas etapas de ensino as instâncias que se constituem em espaços de atuação do serviço social nos municípios do estado de São Paulo.

Ressalta-se que a inserção do serviço social na política de educação municipal paulista, nas diferentes etapas de ensino, se delinea da seguinte forma:

Quadro 6 – Distribuição dos municípios por nível de ensino

Nível de Ensino	Municípios	Número Total	Porcentual
Educação Infantil	Borebi Santo André São José dos Campos Ipiruá Itu Batatais	6	21,43%
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Presidente Prudente Limeira Santa Rita do Passa Quatro Jacareí Laranjal Paulista Franca São Bernardo do Campo Vargem Grande Paulista Santa Bárbara do Oeste Tupã Leme Garça Cosmópolis Dracena Botucatu São Carlos Assis Lorena Barão de Antonina	19	67,86%
Educação Especial	Mauá Embu Hortolândia	3	10,71%

Fonte: Pesquisa realizada com os assistentes sociais que atuam na área da Educação nos municípios paulistas, período 2005-2006.

Verifica-se que a maior incidência da inserção do serviço social na política de educação municipal é na Educação Infantil, resultado obtido pelo somatório dos municípios que atendem especificamente essa etapa de ensino, ou seja: 21,43% com aqueles que a intervenção profissional abrange a educação fundamental (67,86%), perfazendo um total de 89,29% dos municípios pesquisados.

As interpretações das informações obtidas na investigação foram didaticamente separadas por etapas de ensino, considerando suas peculiaridades, resguardadas as atribuições próprias do exercício profissional do assistente social.

## Educação Infantil

Um breve resgate da trajetória histórica da Educação Infantil faz-se necessário para compreender as atuais mudanças ocorridas nas legislações brasileiras que versam sobre essa etapa de ensino, que assumiu um *status* qualitativamente superior ao que lhe era conferido nas constituições brasileiras anteriores.

De acordo com os estudos de Kramer (1982), a trajetória da Educação Infantil e suas mudanças acompanham a evolução da concepção de criança, que é construída de acordo com o modo de produção vigente em cada período e contexto histórico.

No século XVI, convivem na sociedade duas concepções de criança: a que considera ingênua, inocente e expressa a atitude dos adultos de “paparicação”, e a outra como imperfeita e incompleta, sendo traduzida pela necessidade de o adulto moralizar a criança.

Com a expansão do capitalismo, acelerado com as mudanças científicas e tecnológicas, era preciso cuidar da criança para uma atuação futura como força de trabalho. A criança é concebida e caracterizada pela sociedade capitalista como um ser a-histórico, acrítico, fraco, incompetente, economicamente não produtivo, que merece os cuidados dos adultos.

As aspirações educacionais aumentam à proporção que o capitalismo acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que



provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. [...] A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (Kramer, 1992, p.23)

No Brasil, no período escravista, as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Nesse período, as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento a crianças tinham um caráter higienista, dirigido contra o alto índice de mortalidade infantil, atribuído aos nascimentos ilegítimos da união entre escravos e senhores, e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Após a Proclamação da República, surgem as primeiras creches, que atendiam somente filhos de mães trabalhadoras e a ação era restrita a alimentação, higiene e segurança física das crianças.

A partir da década de 1930, com a aceleração do processo de industrialização e urbanização, organizam-se as políticas sociais visando responder à nova fase de desenvolvimento do capitalismo. Surgem vários órgãos de amparo assistencial e jurídico à infância, tais como: Departamento Nacional da Criança, em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972; Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), em 1941; Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) em 1942; entre outros. Apesar da criação desses órgãos, as políticas sociais de atenção a crianças não conseguiram atingir toda a população que necessitava de atendimento.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu um avanço nas políticas sociais, especificamente na educação, o grau básico é obrigatório e gratuito, conforme consta na Constituição Federal de 1971.

Em consequência do expressivo número de evasão escolar e repetência nesse período, foi instituída a educação pré-escolar, denominada compensatória, para crianças de quatro a seis anos, de baixa renda, visando reduzir as carências culturais dessa faixa populacional.

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crecha na pré-escola como instância capaz de suprir as “carên-

cias” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a pré-escola, como função preparatória, resolveria os problemas do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas de imigrantes, nos países da Europa. (Kramer, 1982, p.9)

Foi essa a concepção de pré-escola que chegou ao Brasil na década de 1970, tendo como discurso oficial a proclamação da educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

Ainda de acordo com Kramer (1982), essas pré-escolas não possuíam caráter formal, conseqüentemente não havia investimento para a qualificação de profissionais, sendo muitas vezes voluntários. As creches públicas restringiam seu atendimento a uma ação assistencialista, e o contrário ocorria com as creches privadas, que desenvolviam atividades educativas, voltadas para os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais das crianças.

Nos anos 80 os problemas relacionados à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docentes qualificados; escassez de programas inovadores e falta de participação familiar e da sociedade. (ibidem, p.5)

No decorrer dos últimos vinte anos,

[...] muitos estudos vêm mostrando a importância desse período para o lançamento dos alicerces de um desenvolvimento integral, sadio e harmonioso da criança, do jovem e do adulto. A produção acadêmica sobre o tema tem aumentado, bem como também a consciência da necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo: União, estados e municípios. (Fonseca, 1999, p.198)

No processo constituinte para a elaboração da Constituição de 1988, a mobilização dos educadores e dos movimentos sociais foi decisiva para incluir a creche e a pré-escola no quadro da política

de educação, como ação complementar à família, dever do Estado e direito da criança.

A perspectiva pedagógica que orienta essa posição tem como concepção de criança um ser social, histórico, pertencente a determinada classe social e cultural.

Na referida constituição, a educação de crianças de zero a cinco anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Nesse contexto, a proteção integral à criança deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Em 1990, com a promulgação da Lei n.8.069, do ECA, ratificaram-se os direitos desse segmento populacional como “dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos...” (Brasil, 1990) e foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância, com a criação de conselhos de direito nas três esferas de governo, juntamente com os fundos e os conselhos tutelares.

Decorrente da luta da sociedade organizada, e especialmente dos assistentes sociais, foi aprovada também, na década de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n.742 de 7/12/1993) configurando à assistência social o caráter de política pública, direito de cidadania e dever do Estado.

Essa lei refere-se também à faixa etária que integra a Educação Infantil, considerando esse segmento populacional como destinatário de suas ações, visando garantir, por intermédio da rede de proteção social, o atendimento necessário e adequado, incluindo serviços educacionais, assistenciais e de saúde, com ações integradas às demais políticas sociais.

A LDB/96 confirmou mais uma vez a obrigação do Estado em relação à oferta de ensino público às crianças de zero a seis anos, incluindo a Educação Infantil no bojo da educação básica, sendo dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos), conforme artigo 30.

Não colocou, portanto, a creche como ensino obrigatório, mas reconheceu sua importância como primeira etapa da educação básica, direito da criança e parte integrante do processo educacional e não mais como atendimento informal, destinado apenas à socialização das crianças nessa faixa etária.

As estatísticas comprovam que o acesso a essa etapa de ensino está muito aquém da demanda existente. Essa fase de desenvolvimento da criança é essencial para garantir a plena evolução de seu potencial cognitivo, psicológico e social. As crianças das classes empobrecidas, muitas vezes, não possuem oportunidades para desenvolver suas capacidades, pois não há creches e pré-escolas suficientes para todos.

Estudos realizados por educadores comprovam que a criança que participa da creche, especialmente da pré-escola, tem mais facilidade de obter sucesso em outros graus de ensino. Nesse aspecto, a articulação da política da educação com a política da assistência social na efetivação de ações que envolvam a educação infantil viabilizará a garantia do direito da plenitude de desenvolvimento da criança nessa importante faixa etária.

O ECA reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, respeitando suas condições peculiares de desenvolvimento, assegurando-lhes, com absoluta prioridade, “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, artigo 4º). Dessa maneira, a Educação Infantil, considerada primeira etapa da educação básica, conforme determina o artigo 29 da LDB de 1996, e que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais”, precisa que seus educadores e o próprio ambiente educacional estejam preparados de forma condizente com as peculiaridades, particularidades da referida faixa etária, visando propiciar um atendimento de qualidade que equacione o cuidar e o educar na perspectiva de direito social da criança, objetivando seu pleno desenvolvimento.

Investigando a realidade dos municípios paulistas constatou-se que, dos 28 municípios que participaram da pesquisa, 25 deles (89,29%) contam com a intervenção do serviço social na Educação Infantil.

A presença do serviço social na educação infantil e especialmente nas creches é decorrente da trajetória histórica da constituição das creches na sociedade brasileira, que sempre esteve atrelada à área da assistência social; portanto, os assistentes sociais possuem uma longa experiência profissional nesse contexto. O que caracteriza a função atual da Educação Infantil é a integração entre educação e assistência social, articulando o ato de educar ao ato de cuidar.

A transferência das creches para a área da Educação é muito recente, como já foi citado, assim a consolidação desse direito e a garantia de efetivação de uma ação que englobe o “cuidar e educar” ainda são condições escamoteadas na política educacional e tratadas como “oferta pobre para uma população pobre”, não alterando seu caráter compensatório, traço marcante das políticas sociais.

Apesar da experiência acumulada do serviço social em creches, o processo de transferência dessas para a área da Educação altera substancialmente essa instituição, influenciando na relação que o serviço social estabelece com esse espaço sócio-ocupacional. Mudanças significativas ocorrem nas creches relacionadas a diversas questões: a organização do trabalho coletivo na área da Educação com a presença de professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino; a visão educativa que começa a ser delineada; o ordenamento jurídico e a configuração da política de Educação Infantil exigem um novo enfoque da prática profissional. É nesse sentido que a pesquisa desvela a efetivação da prática profissional do assistente social nesse novo contexto da política de Educação Infantil.

A transferência das creches para educação mudou muita coisa. Agora creche é um direito, faz parte da educação, mas existe uma demanda reprimida, então é o Serviço Social que tem que trabalhar com este processo seletivo. Não é fácil. Claro que acreditamos na universalização, mas... Outra questão que mudou foram os profissionais. Agora os professores são mais qualificados... Nós prestamos assessoria às creches, porque aqui no município quase todas as creches são conveniadas, isto é, pertencem a entidade sociais, então nós passamos a exigir um padrão mínimo de qualidade. Com isso, as creches tiveram que se adaptar e melhoraram muito. Por isso, acredito que esta transferência tenha sido para melhor. (AS – Franca)

Destacam-se, a seguir, seis municípios em que a intervenção profissional do assistente social é restrita à Educação Infantil, sendo distribuídos da seguinte forma:

- Creches: perfazem um total de 50%: Borebi, Santo André e São José dos Campos, e o município de Borebi é considerado de pequeno porte e os municípios de Santo André e São José dos Campos são considerados de médio porte;
- Educação Infantil completa (creche e pré-escola): totalizam 50%: Ipiгуá, município considerado de pequeno porte; Itu e Batatais, considerados de médio porte.

A reflexão sobre o trabalho do assistente social realizado nessa etapa de ensino será efetivada de forma conjunta creche e pré-escola, pois as unidades de ensino atendem essas duas etapas no mesmo espaço institucional.

Dos seis municípios que atuam na Educação Infantil, em três deles (Borebi, Ipiгуá e Itu), o serviço social realiza as seguintes atividades:

- palestras para os pais;
- visitas domiciliares, quando necessárias;
- encaminhamentos da família aos recursos da comunidade;
- ficha de anamnese dos alunos;
- organização de diversas festas e campanha do agasalho;
- controle nutricional e de peso das crianças;
- campanhas com a participação de psicólogas, enfermeiras e médicos para orientação dos pais;
- atendimentos individuais de mães, quando necessários.

Salienta-se que, nos municípios supracitados, há apenas um assistente social para atuar com as diversas políticas sociais, inclusive com a rede municipal de ensino. Essa condição de trabalho é determinante na efetivação da prática profissional que, na educação, acaba sendo realizada de forma pulverizada, mediante atendimento das demandas trazidas pelos usuários das diversas unidades educacionais. Portanto, podemos inferir que há dificuldades para que o profissional possa investigar as demandas individuais para torná-las coletivas e, assim, dar visibilidade aos interesses dos usuários.

A explicitação da prática profissional do assistente social revela que reconhecer a instituição educacional como espaço contraditório, que implica correlação de forças historicamente determinadas, em que os usuários podem deter parcela do poder, é determinante para que a atuação profissional possa ser direcionada para fortalecimento deste poder.

Em um dos municípios (Borebi) é atribuído ao assistente social a função de coordenação da creche, realizando atividades burocráticas administrativas que distanciam o profissional das atribuições pertinentes à profissão.

Ainda em outro município (Itu), o serviço social faz parte da equipe técnica composta de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, enfermeiras que compõem o Centro Especializado Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo, ligado à Secretaria Municipal da Educação, que além de realizar as atividades pertinentes a esse centro, viabiliza ações nas creches e pré-escolas municipais. No entanto, de acordo com a própria descrição do assistente social, essas ações são pontuais e estão restritas à triagem para transporte dos alunos e inserção das crianças nas creches e pré-escolas.

Constata-se que esses profissionais encontram dificuldades para materializar os conhecimentos obtidos pelos avanços teórico-metodológicos e ético-políticos construídos pela profissão, principalmente após o processo de ruptura,<sup>8</sup> e das leis específicas que regulamentam a Educação Infantil para a efetivação da prática profissional.

Percebe-se que a prática profissional do assistente social é fragmentada em diversas ações que visam atender as demandas emergentes, requeridas especialmente pela instituição. Esse enfoque profissional dificulta decifrar as mediações presentes e apreender as particularidades descritas pelos sujeitos que, na verdade, são expressões das desigualdades sociais do processo de produção e reprodução da sociedade. Essa leitura da realidade é o caminho para projetar e forjar formas de

---

8 Processo de intenção de ruptura: remonta à transição dos anos 1970 a 1980, momento histórico que gestou a primeira condição para a construção no novo projeto ético-político profissional, que vigora atualmente, que se viabilizou pela recusa e pela crítica do conservadorismo profissional. Para análise desta questão, verificar particularmente Netto (1989).

resistência e defesa dos direitos sociais dos usuários atendidos pelo assistente social.

Em relação à estrutura de técnicos para atuar na educação, constatou-se que dois municípios (Borebi, Ipiгуá) contam com um assistente social e um psicólogo para atender à demanda do município em geral e especificamente nas creches.

Em Itu, há um Centro Especializado Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo, cuja equipe é formada por uma assistente social, duas psicólogas, uma psicopedagoga, duas fonoaudiólogas e duas enfermeiras. Quando necessário, a rede pública de ensino encaminha para o assistente social desse Centro os alunos que apresentam alguma demanda considerada pelos educadores como “social”.

Os relatos sobre a prática profissional desenvolvidas nesses municípios revelam que ultrapassar a perspectiva psicologizante das demandas sociais ainda é um grande desafio para esses profissionais.

Em outro grupo de três municípios (Santo André, São José dos Campos e Batatais), o serviço social se insere na estrutura da educação, especificamente para atuar com creches, e é organizado em equipe, contando com assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, efetivando uma ação direta nas creches e também uma ação de assessoria.

As atividades realizadas por essa equipe envolvem toda a comunidade escolar, ou seja, educadores, alunos e famílias que efetivam as seguintes atividades:

- projetos sociais envolvendo famílias, professores e funcionários das unidades educacionais;
- projeto de formação continuada com educadores e funcionários visando a valorização pessoal e profissional, além de propiciar a integração da equipe;
- reuniões técnicas com a equipe;
- orientação e acompanhamento do conselho de escola e associação de pais e mestres;
- trabalho socioeducativo com famílias, denominado Projeto Escola de Pais, trabalhando temas de interesse das famílias que contribuem para a formação de uma visão crítica principalmente em relação à educação dos filhos;



- realização de oficinas temáticas com funcionários;
- realização do cadastro socioeconômico das famílias visando a classificação por prioridade para inscrição nas creches – discussão com a equipe técnica;
- elaboração do plano anual do trabalho da equipe técnica;
- trabalho com famílias de alunos visando a permanência nas unidades educacionais dos alunos em situação de risco social ou vulnerabilidade temporária com acompanhamento por meio de visitas domiciliares, denominado Projeto Acolhe;
- interação com a comunidade, com a realização de cursos para empregadas domésticas e oficinas de trabalhos manuais oferecidas pelos pais no espaço escolar e aberto a toda comunidade;
- encaminhamentos aos recursos da comunidade visando atender especialmente as necessidades básicas das famílias.

Observa-se que as ações incluem aspectos socioeducativos efetivados em reuniões e capacitações com educadores e famílias; prestação de serviços sociais por meio de encaminhamentos aos diversos recursos da comunidade; assessoria e acompanhamento dos conselhos de escolas e associações de pais e mestres até o atendimento direto às famílias.

Ao ativar as duas dimensões da prática profissional, ou seja, a prestação de serviços sociais e a ação socioeducativa envolvendo todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, o profissional possibilita a ultrapassagem da mera demanda institucional para a demanda profissional,<sup>9</sup> ampliando o espaço ocupacional do assistente social com propostas de trabalho que redirecionam as prioridades reais, materiais e sociopolíticas dos usuários.

---

9 “Demanda institucional representa a requisição de resultados esperados dentro dos objetivos institucionais e colados ao esperado pela instituição do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da organização” (Pontes, 1995, p.167). “Demanda profissional é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos mandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. A construção da demanda profissional impõe ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico à particularidade do Serviço Social numa dada totalidade relativa” (ibidem, p.174).

Ressalte-se que, em Santo André, há assistentes sociais em todas as creches, tanto municipais quanto conveniadas, porém o cargo que ocupam é de Orientador de Atividade Socioeducativa (Oase), apesar de desenvolverem atividades profissionais do serviço social.

Em relação à articulação da política de Educação Infantil com outras políticas sociais, dois municípios que atendem somente essa etapa de ensino (Batatais e São José dos Campos) realizam projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e da Saúde.

O serviço social implantou um projeto de acompanhamento dos alunos que se encontram em situação de risco social<sup>10</sup> ou vulnerabilidade temporária, em um dos municípios (Batatais), realizando visitas domiciliares com o objetivo de garantir o retorno e a permanência da criança nas unidades educacionais, intervindo junto às famílias. Em outro município (São José dos Campos), há um sistema de gestão integrada que articula todas as secretarias municipais, efetivando ações que atendam principalmente às famílias.

A Educação Infantil, sendo considerada direito da criança, adquiriu *status* de universalidade. Dessa maneira, independe da condição de classe social, de diversidade cultural, superando até mesmo a cisão entre atendimento de caráter apenas assistencial de crianças até três anos, e atendimento de cunho educativo, para crianças a partir de quatro anos, que é considerado de preparo para o Ensino Fundamental.

Em todos os municípios pesquisados, onde há o profissional assistente social inserido na Educação Infantil, esse profissional exerce a função de porta de entrada de acesso ao direito à creche para esse segmento populacional, contraditoriamente às legislações que o garantem como política educacional.

Os profissionais utilizam-se de várias denominações – como “triagem, cadastro de classificação socioeconômica, processo admissional” – para a realização de seleção de usuários que serão atendidos nas

---

10 São consideradas crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social aquelas que sofrem maus-tratos; abuso físico, psicológico, sexual; envolvidas com o uso e/ou tráfico de drogas; delinquência ou ainda crianças e adolescentes sem saúde, sem escola, sem habitação, sem alimentação, sem lazer, sem afetividade, enfim na verdade são violadas em seus direitos sociais.

creches, por meio de crivo da necessidade socioeconômica da família ou da condição de trabalhadora da mãe. Essa prática realizada historicamente pelas creches justificava-se pelo fato de essa instituição ser vinculada à área da Assistência Social e efetivada, muitas vezes, por Organizações Não Governamentais (ONG), visando atender filhos das famílias das camadas pobres, dessa forma não se caracterizando como direito universal.

A seletividade para o acesso da população às políticas públicas ainda é uma atividade predominante na profissão. Nesse sentido, a inserção do serviço social na educação municipal tem a intenção velada de amenizar, controlar, os conflitos e tensões afloradas na contradição entre o direito à Educação Infantil, especialmente o atendimento de crianças de zero a três anos em creches, e a real situação desse âmbito de ensino que não dispõe de recursos suficientes de atendimento à demanda existente. Portanto, o direito educacional – determinado constitucionalmente e por leis que regulamentam a política de atendimento a crianças e adolescentes (ECA/90, LDB/96) –, na prática, ainda não se efetivou.

Constata-se que, pelo fato de esse nível de ensino (Educação Infantil) não fazer parte das prioridades eleitas pelas agências financiadoras do setor educacional, seu atendimento tem sido financiado com as sobras de recursos da educação e complementados com os recursos da assistência social, de conformidade com o interesse dos governantes municipais em priorizar esse atendimento.

É preocupante a realização dessa prática da “seletividade” pelos assistentes sociais sem demonstrar nenhuma estratégia que vislumbre uma análise da demanda reprimida visando “publicizá-las” e considerá-las na projeção de encaminhamentos, tomando essa questão como objeto de sua ação, articulando esforços em prol dos interesses dos usuários.

É imprescindível que o assistente social estimule a reunião de pessoas que vivem problemas comuns (falta de vagas nas creches) para que possam organizar-se, criando condições tanto de compreensão do problema em sua estrutura como aglutinando forças que expressem coletivamente a necessidade social daquele segmento populacional.

A dimensão investigativa da prática profissional também é determinante nesse processo; por meio da análise da demanda reprimida, que se encontra diluída em situações particulares, é possível elaborar um diagnóstico social, oferecendo subsídios para a implementação das políticas educacionais no âmbito municipal.

Apenas o município de Presidente Prudente, que atua com as creches e também com o Ensino Fundamental, informa que o serviço social participa de uma Central de Vagas para Creche, organizada com a participação de diversas secretarias municipais: assistência social, educação e planejamento, além de representantes do conselho tutelar e da Vara da Infância e da Juventude do Poder Judiciário, que têm a finalidade de administrar o acesso das crianças às creches do município. Como aponta o texto a seguir:

No município tem uma grande demanda reprimida por creche, então foi implantada uma central de vagas e o assistente social da educação participa. Então, sugerimos um levantamento da demanda reprimida, um perfil, assim poderemos ter dados concretos e dizer qual é a realidade. É claro que a gente luta pela universalização do atendimento, mas tem uma população de mais ou menos 700 pessoas nesta faixa etária, que as famílias têm renda na faixa de cinco ou mais salários mínimos, então queremos saber o perfil de quem está fora da creche para comparar. Esta discussão trouxemos para a Unesp – Faculdade de Pedagogia, que vai nos ajudar nesta pesquisa, (AS – Presidente Prudente)

Considerando a demanda reprimida, esse grupo organizou critérios para priorizar o atendimento, porém o serviço social está propondo um estudo referente à demanda reprimida, até mesmo possibilitando a localização dessas crianças nos bairros inseridos no mapa da exclusão existente no município. Dessa forma, esses profissionais pretendem conquistar espaços para influenciar no planejamento para a construção de novas creches.

Essa experiência demonstra que a prática profissional contém um constituinte político na medida em que atua como condição inibidora ou estimuladora sobre o potencial político da base popular.

Está posto o grande desafio, pois, apesar de constituído como direito universal, as estatísticas apontam uma grande demanda reprimida no atendimento de crianças nessa etapa de ensino, sem contar com a necessidade de investimento na qualidade dos serviços prestados, visto que, historicamente, as creches, em sua grande maioria, eram mantidas por ONG e tinham uma perspectiva assistencialista e filantrópica.

O Anuário Estatístico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ilustra a questão citada, com os seguintes dados: na faixa etária de zero a três anos, o atendimento no Brasil é de apenas 9,4%; e na faixa etária de quatro a seis anos, 61,4% frequentam a escola.

No capítulo que trata sobre a educação básica, a lei supracitada define a finalidade da Educação Infantil, ou seja: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 1996, artigo 29 – Brasil, 1998). O tratamento desses vários aspectos como dimensão do desenvolvimento, e não como aspectos distintos ou áreas separadas, é fundamental, pois evidencia a necessidade de considerar-se a criança em sua totalidade para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

A referida lei incumbiu as instituições de Educação Infantil de elaborar suas propostas pedagógicas, considerando a diversidade brasileira, reconhecendo a multiculturalidade que se entrecruza com a grave desigualdade social, visando garantir o respeito à diversidade e aos direitos de todas as crianças pertencentes a esse segmento populacional. Para isso, a lei apregoa a necessidade da participação efetiva dos professores, juntamente com as famílias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estão descritas na Resolução CNE/CBE n.1, de 7 de abril de 1999, com o objetivo de orientar as instituições dessa etapa de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.<sup>11</sup>

---

11 As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (DCN) têm como fundamentos norteadores da proposta princípios éticos, políticos e estéticos, de

Fica, portanto, explícita, para a Educação Infantil, a existência de um espaço sócio-ocupacional para o serviço social visando implementar ações não exclusivamente educativas e nem prioritariamente assistenciais, mas socioeducativas. O assistente social poderá viabilizar a articulação da política de assistência social, da saúde e da educação no intuito de garantir o atendimento nos aspectos físico, social, intelectual e emocional das crianças de zero a cinco anos e suas famílias, especialmente aquelas vulnerabilizadas pela pobreza.

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, determinam o dever do Estado com a educação infantil mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escola. A LDB/96 confirma a gratuidade desse atendimento e determina que as instituições de educação infantil sejam inseridas no sistema de ensino, sendo este um direito universal. Esta lei traz alterações no trabalho do Serviço Social, considerando que as novas diretrizes e parâmetros de ação foram determinados do ponto de vista legal, social e educacional. Então, a partir daí, cuidar e educar têm sido funções complementares e indissociáveis na educação infantil, derrubando o caráter assistencialista, porém concretizando a assistência social e a educação como direito de cidadania e dever do Estado. (AS – Prudente)

Em sete municípios (Limeira, Presidente Prudente, Santa Rita do Passa Quatro, Jacareí, Laranjal Paulista, Franca e São Bernardo do Campo) que atendem o conjunto de unidades educacionais referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a prática profissional desenvolvida é organizada em projetos que, em alguns casos, incluem ações que abrangem toda a comunidade escolar visando fortalecer a gestão democrática da educação; prestar atendimentos socioassistenciais e socioeducativos, bem como propiciar a articulação da educação com as demais políticas sociais.

---

forma que as instituições de Educação Infantil promovam “práticas de educação e cuidados, possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (Artigo 3º, inciso III – DCN).

É importante salientar que nesses municípios, nas Secretarias de Educação, há uma equipe técnica organizada, contando com um número significativo de profissionais como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e, em um deles, até mesmo fonoaudiólogo.

Em todos os municípios é marcante a contribuição do assistente social no processo de formação continuada dos funcionários e educadores das creches e pré-escolas, especialmente refletindo sobre temas relacionados à questão social (violência doméstica, drogas, pobreza) e aos instrumentos jurídicos e políticos que orientam o atendimento desse segmento populacional, especialmente o ECA, conforme ilustram os depoimentos:

A formação dos educadores, dirigentes das unidades educacionais, orientadores pedagógicos, auxiliares de desenvolvimento infantil e os demais funcionários de apoio sobre a questão da violência doméstica é muito solicitado ao assistente social. Somos solicitados para orientar como tratar a criança, não hostilizar... trabalhar esta questão com o pedagogo. Discutimos como identificar os sinais que demonstram violência doméstica. (AS – Presidente Prudente)

Nós entendemos que é importante trabalhar com educadores e com todos os funcionários da escola. Temos que começar sempre do universo da escola, independente da família, Primeiro temos de estar bem, ter uma equipe que sabe o que está fazendo, que conhece o seu projeto político-pedagógico, que está preparada e com o olhar entendendo aquele aluno, o contexto que ele representa. Se a equipe estiver assim, com certeza, ela contaminará a família facilmente. (AS – Limeira)

Eu vejo nas reuniões com os professores, a questão do ECA, quando você coloca qual a visão que o professor tem sobre o estatuto? O professor diz: “o ECA passa a mão na cabeça da criança, só fala de direitos e depois do estatuto piorou muito, porque os pais não podem mais bater nos seus filhos”. Nestas horas precisamos ter um posicionamento bem forte, conhecimento claro do ECA para poder fundamentar nosso discurso. (AS – Franca)

A intervenção do serviço social com as famílias também está presente nesses municípios, viabilizando a ação conjunta entre família e unidade educacional no processo educativo das crianças e, ao mesmo tempo, ampliando o universo cultural e crítico dessas famílias, com o intuito de se tornarem sujeitos de direitos, protagonistas essenciais na educação de seus filhos.

Uma das características da prática profissional do assistente social nesse espaço sócio-ocupacional é, portanto, a “ação de cunho socioeducativo ou ação socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos; incide tanto sobre questões imediatas como sobre a visão de mundo” (Iamamoto, 1992, p.101).

## **A prática profissional e sua dimensão educativa**

Partindo do princípio gramsciano de que todo processo educativo é dimensionado por uma ideologia, a ação educativa desencadeada pelos assistentes sociais não é unívoca; explícita a trajetória histórica da profissão que até a década de 1980 era predominante na perspectiva de integração à sociedade. A partir desse período, conforme analisa Netto (1999), determinadas circunstâncias históricas favorecem a consolidação de um projeto profissional que tem como um de seus marcos históricos o Código de Ética de 1993, que reafirma a conexão entre o projeto ético-político profissional e projetos societários cuja teleologia comporta uma ética de emancipação humana. Sua projeção ideal é orientada na direção da construção de uma sociedade que “propicie aos trabalhadores um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de opressão e alienação” (Cfess, 1993).

É importante esclarecer que essa dimensão educativa da prática profissional do assistente social está inscrita no significado social da profissão, que atua nas relações sociais, isto é, na reprodução da própria sociedade, da totalidade do processo social, da dinâmica tensa das relações entre as classes sociais. “Trata-se da reprodução de um modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: um modo de viver e



trabalhar de forma socialmente determinada” (Iamamoto, 1992, p.85). Nesse sentido, a reprodução das relações sociais refere-se à:

[...] reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução espiritual, isto é, das formas de consciência social, jurídica, filosófica, artística, religiosa. Mas é também a reprodução das lutas sociais, das relações de poder e dos antagonismos de classes. (Iamamoto, 1992, p.99)

O papel educativo do assistente social é, portanto, no sentido de elucidar, desvelar a realidade social em todos seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos.

Ressalta-se que as informações obtidas pela pesquisa que gera este texto são insuficientes para identificar a perspectiva ideológica impressa nas atividades socioeducativas desenvolvidas pelo assistente social na área da educação. Todavia, é notório que a profissão tem um acúmulo teórico referente a diversas questões que envolvem o cotidiano profissional e que são também pertinentes a essa área, ou seja, família, criança e adolescente; dimensão educativa e política da profissão; violência doméstica; questões de gênero, entre outros, subsídios suficientes para qualificar a relação teórico-prática que deve ser viabilizada pelos profissionais, conforme um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional (Cfess, 1993): “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”.

De acordo com o Plano Nacional de Educação Infantil de 2006:<sup>12</sup>

---

12 De acordo com o descrito no Plano Nacional de Educação Infantil (2006), o processo de elaboração do referido plano ocorreu a partir de 1990 quando o MEC mobilizou encontros com gestores da educação estadual e municipal visando discutir questões relativas à definição de política de Educação Infantil, definindo os principais objetivos para a área; a expansão da oferta; o fortalecimento das instâncias competentes; a definição da concepção de educação a ser adotada e o cuidado com aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e à melhoria da qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006).

a inclusão da creche no capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, explicita a função educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constitui um ganho sem precedentes na história da Educação Infantil em nosso país (Brasil, 2006, p.9).

A integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi, no entanto, acompanhada, em âmbito nacional, da correspondente dotação orçamentária. A alteração jurídica da política de Educação Infantil após LDB de 1996 configura novas diretrizes e parâmetros de ação indicando a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional dessas instituições.

Analisando a situação atual das creches e pré-escolas no texto constitucional (CF/88) e na própria LDB/96, Costa (2004) considera que estamos no início de um processo de reestruturação administrativa, técnica, política e pedagógica, especialmente junto às instituições de Educação Infantil atuantes na esfera da assistência social e o binômio “educar e cuidar” estão intrinsecamente imbricados e precisam ser analisados.

Costa (2004, p.1) acrescenta ainda uma importante questão confirmada por demandas apresentadas para a intervenção do serviço social nos municípios paulistas:

[...] as creches e pré-escolas que sempre atuaram no âmbito da Assistência Social, ao assumirem prioritariamente o caráter educativo, continuam mantendo suas especificidades, mediante as características sociais e econômicas da população atendida. Porém este fato não as alija das diretrizes, objetivos e metas que emergem dessa nova visão, tendo em vista uma política de educação infantil que abrange todas as crianças, independentemente da classe social.

A LDB/96 estabelece, em seu artigo 11, inciso V, que os municípios deverão incumbir-se da oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade o Ensino Fundamental. Em decorrência dessa responsabilidade constitucional para o município, e a adoção, por parte da União e dos estados, de políticas que priorizam fortemente o Ensino Fundamental, por meio do Fundef, que induz a municipali-

zação dessa etapa de ensino, há uma redução de investimentos na rede de educação infantil para fazer frente às novas despesas decorrentes da absorção de escolas estaduais, especialmente as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.

As diferentes instâncias organizadas em prol da política de educação, tais como: Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), Ação Educativa etc., fazem críticas à política de Educação Infantil, pois embora seja considerada constitucionalmente como etapa inicial da educação básica, não foi valorizada no texto da Lei n.9.394/96 (LDB), pois não prevê condições para sua efetiva implementação, isto é, dotação orçamentária e distribuição de competências entre as diversas instâncias governamentais.

Essas instituições novamente evidenciam que a política nacional da educação está estreitamente vinculada às disposições dos organismos internacionais, cuja preocupação central é que o atendimento escolar não implique aumento dos gastos públicos. Acrescentam, ainda, que o custo-aluno da Educação Infantil, por suas próprias peculiaridades, é necessariamente mais elevado que o custo-aluno do Ensino Fundamental, pois, além disso, há uma grande demanda reprimida a ser atendida.

Segundo a Andes, é importante considerar as experiências municipais de maior investimento na Educação Infantil, que repercute imediatamente no acesso e permanência, com mais êxito, no Ensino Fundamental.

Destaca-se a seguir o quadro demonstrativo da situação das matrículas na Educação Infantil na rede de ensino no estado de São Paulo, referente ao ano 2000.

Quadro 7 – Demonstrativo da situação das matrículas na Educação Infantil na rede de ensino no estado de São Paulo referente ao ano 2000

Rede de Ensino	Creche	Pré-Escola	Total
Estadual	522	119	641
Municipal	143.776	940.703	1.084.479
Federal	150	200	350
Total	258.949	1.130.293	1.389.242

Fonte: Censo Escolar 2000 – Estado de São Paulo.

Esses dados quantitativos demonstram que o município é o principal responsável pelo atendimento da Educação Infantil, pela disparidade de atendimento nessa etapa de ensino, entre as diferentes instâncias governamentais.

A trajetória histórica da experiência profissional dos assistentes sociais, especificamente em creches, palco de inúmeras demandas sociais provenientes do perfil da população que sempre foi atendida nessa instituição, por si só justifica a transferência ou a contratação desse profissional para integrar a equipe técnica na área da educação pública municipal, situação comprovada pela pesquisa, conforme indica o número de municípios em que esse profissional atua na Educação Infantil.

Fonseca (1997) aponta que o que caracteriza a função atual da Educação Infantil é a integração entre educação e assistência social, sendo “educar e cuidar” ações que se complementam no processo educativo.

A necessidade de articulação entre essas políticas setoriais visando garantir o direito à Educação Infantil foi abordado no documento de 1999, Ação Compartilhada das Políticas de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos do Ministério da Previdência e Assistência Social, afirmando a necessidade de:

[...] identificar as famílias com crianças de zero a seis anos existentes no município, demandárias da assistência social; identificar e apoiar tecnicamente em parceria com a educação, as demandas existentes nas localidades que não possuam as devidas estruturas (físicas, de recursos humanos, pedagógicas e administrativas), conforme normas emanadas dos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação; apoiar as famílias destinatárias da assistência social que possuam filhos em creches e pré-escolas, através da inclusão em programas oficiais de auxílio de geração de renda, de mecanismos de encaminhamentos, de esclarecimentos sobre o acesso a programas de enfrentamento à pobreza, garantindo às crianças inclusão e promoção social; articular e planejar programas e cursos de apoio socioeducativo às famílias além de garantir que os recursos oriundos da assistência social aplicados em creches e pré-escolas sejam destinados ao seu público-alvo. (Brasil, 1999)

Na maioria dos municípios pesquisados que atendem especificamente essa etapa de ensino não há visibilidade de que essa ação seja desenvolvida de forma articulada, conforme indica o documento referido. As ações desencadeadas no sentido de efetivar a assistência social aos usuários dessa política educacional são fragmentadas em atendimentos individualizados que desmobilizam o sentido de direito social. Assim, a articulação exigida por esses parâmetros governamentais revela que o trabalho do profissional assistente social no interior dessas unidades educacionais poderá facilitar essa diretriz, pelo fato de ser uma das atribuições profissionais peculiares a esse profissional.

O conhecimento da realidade social concreta demonstra a contradição entre os direitos apregoados pelas regulamentações jurídicas em relação à política de educação infantil e sua efetivação, especialmente quando o município não dispõe de vagas correspondentes à demanda, condicionando o acesso a esse direito a critérios de seletividade, comumente a manutenção do emprego da mãe, ou em casos específicos do pai. Ora, em tempos de reestruturação produtiva, de crise de emprego, a existência desse critério pressiona as famílias, tornando as crianças vulneráveis ao trabalho precoce, à violência, enfim, a diversas situações que as colocam em risco social.

Uma das formas de pressão para conquista dos direitos é a mobilização da comunidade escolar por intermédio das instâncias de poder decisório existentes na própria escola pública. Porém, os seis municípios que atendem exclusivamente a Educação Infantil têm apenas um assistente social que realiza atividades com a associação de pais e mestres.

Esse fato demonstra que os assistentes sociais, na busca pela ampliação dos direitos, precisam assegurar a participação da comunidade escolar nos espaços de tomadas de decisões e exercício do poder coletivo, democratizando as relações no âmbito das unidades educacionais visando a que os interesses dos usuários sejam “publicizados”.

Desse modo, o momento atual requer, especialmente dos assistentes sociais que atuam nessa etapa de ensino, ocupar espaços de discussão viabilizando a mobilização dos sujeitos envolvidos e da sociedade em geral na luta em prol desse direito, até mesmo se unindo

às entidades representativas da política de educação, fortalecendo a luta por esse direito social.

Destacando na prática profissional dos assistentes sociais a efetivação de atividades socioeducativas, 50% dos municípios atuam especialmente com famílias, e desses, dois municípios (Santo André e São José dos Campos) incluem os funcionários nessas atividades.

É importante salientar que a predominância das atividades educativas com famílias pode estar relacionada ao reconhecimento, por parte dos educadores, do papel complementar da família no processo educativo, porém, muitas vezes, essa é culpabilizada pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu processo educativo, cabendo ao assistente social a função de orientar a família, esclarecendo sua função educativa, sem contextualizar a situação da família nesse momento histórico.

Essa ação unilateral com a família, sem o envolvimento dos educadores, limita o entendimento da totalidade do processo educativo e das nuances que envolvem as expressões sociais e culturais presentes no espaço educacional, considerando a complexidade da realidade social.

A efetivação de uma ação socioeducativa que envolva todos os representantes da comunidade escolar proporcionando o acompanhamento dessa criança/família desde os primeiros anos de seu desenvolvimento, identificando e visando sanar uma gama de situações que podem interferir no pleno desenvolvimento desse ser social, sujeito de direito.

A possibilidade de identificar na tenra idade situações que possam afetar o desenvolvimento integral da criança como um ser genérico, que possui necessidades nos aspectos biopsicossociais e culturais, que possam ser identificadas precocemente antes de se tornar um desencadeador do fracasso escolar, é essencial para o sucesso escolar. Situações sociais que não estão circunscritas apenas no âmbito da criança e da família, mas que são pertinentes às relações sociais reproduzidas no interior das instituições educacionais também podem ser identificadas com a ação interdisciplinar e com a participação de todos os representantes da comunidade escolar, mobilizados em prol da permanência, com qualidade, da criança na escola.

Destacam-se, assim, na prática profissional desenvolvida pelo assistente social na educação infantil, relacionadas aqui sem considerar a direção implementada pelos profissionais, as seguintes ações:

- a efetivação do processo seletivo para inclusão das crianças em creche, em decorrência da grande demanda reprimida;
- a presença constante de ações ditas socioeducativas, que envolvem os educadores, mas especialmente as famílias, além de ações socioassistenciais.

Constata-se que o fortalecimento da gestão democrática não foi alvo de investimentos por parte dos profissionais. Democratizar as relações de poder no interior das escolas é um exercício de participação, é um passo importante para mobilizar a consciência crítica e participativa da população em especial das famílias, muitas vezes subalternizadas pela própria condição social e de dominação cultural que a sociedade lhes impõe.

A escola precisa compreender a participação da comunidade como usuária consciente desse serviço público, não apenas para servir de instrumento de controle em suas dependências físicas.

Nesse sentido, o assistente social poderá contribuir, como os usuários dessa política, na construção da visão crítica da realidade,

[...] num trabalho incessante para elevar intelectualmente estratos populares cada vez mais amplos, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar e suscitar intelectualmente elites intelectuais de um tipo novo, que surjam diretamente das massas e permaneçam em contato com elas. (Gramsci, 1977, p.1.591)

## O Ensino Fundamental

A educação formal, vista como necessária, tem como marca dominante o caráter rudimentar, moralizante, tutelar, meritocrático e seletivo da educação do povo, o que tem sido demonstrado pela historiografia da educação brasileira.<sup>13</sup>

Analisa-se o Ensino Fundamental, com base na Constituição Federal de 1988, que alterou a terminologia: o Ensino Primário e de Segundo Grau receberam a denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, mas essas mudanças vieram acompanhadas de outras questões mais fundamentais, como a noção de sistema e sua abrangência nas diferentes esferas administrativas; inovações no que se refere ao financiamento da educação no Brasil etc.<sup>14</sup>

Por meio da Constituição Federal de 1988 foi atribuída especial atenção ao Ensino Fundamental, entendido como dever do Estado em seu artigo 208:

“I – o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CF/1988, art.208, inciso I). Porém, ainda o artigo 208 da Constituição Federal que trata sobre o dever do Estado com a educação, descreve no inciso II que esse dever será garantido mediante “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, portanto, fica explícita a desobrigação do Estado nesta etapa do ensino básico.

Em relação ao Ensino Fundamental, considerado na Constituição Federal de 1ª à 8ª séries, constitui-se etapa obrigatória da educação básica, como direito público subjetivo, isto é, não exige regulamentação para ser cumprido e a ausência de oferta dessa etapa, ou ainda sua oferta irregular por parte do Estado, acarreta responsabilização da autoridade competente.

---

13 Em relação a essa temática, é importante registrar os estudos de Romanelli (1987) e de Germano (1994), para pesquisa de uma retrospectiva histórica mais detalhada sobre a evolução da educação no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental.

14 Para aprofundar os estudos, consultar Libâneo et al. (2002).



De acordo com a LDB/96, artigo 32, o objetivo desse nível de ensino é a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB/96, artigo 32).

Ainda de acordo com a LDB/96, o Ensino Fundamental, como toda a educação básica, pode organizar-se por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriais, por idade, por competência, enfim, qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requer.

A nova lei da educação, portanto, faculta aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, como ocorre no estado de São Paulo, que adotou essa opção e vem passando o primeiro ciclo: 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, para a responsabilidade dos municípios. Essa medida gerou um modelo que vem se estabelecendo em todo o país, e progressivamente o segundo ciclo: 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries.

Em relação à jornada escolar, também pode ser progressivamente ampliada para o período integral, a critério dos sistemas de ensino, sendo exigido ao menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional da Educação para as etapas da educação básica devem ser a base nacional comum a ser cumprida nos currículos do Ensino Fundamental e Médio e uma parte pode ser diversificada e complementada de acordo com cada sistema de ensino.

A Resolução CNE/CBE n.2/98 (Brasil, 1998), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, apresenta como princípios norteadores de ação pedagógica: a autonomia, a res-

ponsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres de cidadania, os exercícios da criticidade. Além desses, apresentam ainda os princípios estéticos, tais como a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A Educação Fundamental deve relacionar a vida cidadã às seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (indígena e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

Os parâmetros curriculares nacionais, nas diversas etapas de ensino, outro fundamento da política de educação brasileira, são concebidos como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, sendo uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo. Nessas diretrizes estão contidos os temas transversais, que se constituem num conjunto de temas que aparecem transdisciplinarmente, permeando a concepção em diferentes áreas de saber, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.<sup>15</sup>

Os temas transversais são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho/consumo, temáticas atuais de abrangência mundial, que se apresentam de acordo com as diferenças e peculiaridades de cada contexto regional.

Analisando o documento supracitado,

[...] sob a ótica do Serviço Social, depara-se com grandes possibilidades: a socialização dos alunos, a integração escola-sociedade, o reconhecimento

---

15 Temas transversais (regulamentado pela Lei Federal n.9.394/96 – artigo 27, inciso I): “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, que deverão ser observados nos conteúdos da Educação Básica[...] A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir são os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles deve ser clara para desenvolver a capacidade do aluno de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade” (Brasil, 1998, p.65).

por parte da escola da cultura local, regional, o respeito à diversidade que leva a procedimentos diferentes no processo ensino-aprendizagem. Provavelmente, este referencial ético-político, mobilizará atitudes de intervenção na realidade social, alterando significativamente as relações sociais estabelecidas com a sociedade. (Martins, 2001, p.122)

Para exemplificar, serão indicadas a seguir algumas situações sociais concretas que poderão emergir da reflexão dos temas transversais:

- Ética: discriminação de classe social, gênero e etnia; violência doméstica; falta de condições de vida que apontam o desrespeito aos direitos humanos.
- Saúde: dificuldade de acesso aos recursos de saúde pública que oportuniza, conseqüentemente, a exposição de alunos a diversas doenças que afetam o resultado do processo de aprendizagem; a questão do uso de drogas que tem atingido todas as classes sociais.
- Orientação sexual: vivência da sexualidade; doenças sexualmente transmissíveis; abuso sexual; gravidez precoce.
- Meio ambiente: a falta de infraestrutura de saneamento básico nos bairros afetando a vida da população e o meio ambiente.
- Trabalho e consumo: desemprego, subemprego; trabalho infantil.

Um dos municípios pesquisados relata a experiência de atuação do serviço social em relação aos parâmetros curriculares nacionais, esclarecendo que essa é uma ação interdisciplinar que deve se abordar pelo profissional de acordo com sua especificidade, o professor, o pedagogo, o psicólogo e o assistente social.

Os parâmetros curriculares, na verdade, trabalham com algumas questões sociais, ou seja: questões de sexualidade, drogas, saúde além de ética, cidadania, pluralidade. São assuntos com os quais os educadores trabalham. Então, logicamente, tem a parte pedagógica, mas a contribuição do Serviço Social, da psicologia, também são importantes. Estamos fazendo um trabalho, o projeto se chama Valorizando o Ser, que trata sobre a sexualidade, envolve diferentes questões sobre esta temática. Em relação às drogas também temos um trabalho em parceria com a universidade, inclusive tivemos uma capacitação com um grupo de São Paulo... Esta é

uma questão delicada para tratar. Vamos devagar, procurando sempre recursos teóricos e apoio de outras instituições. (AS – P. Prudente)

Ressalte-se que, na etapa de Ensino Fundamental, foi proposto pelo governo federal o Programa Bolsa Escola “que deve ser implementado como parte integrante do projeto político-pedagógico” (Libâneo et al., 2002, p.213). Dessa forma, exigirá acompanhamento da vida escolar do aluno e a interação com a comunidade do Ensino Fundamental ao médio. O pagamento da bolsa escola é por família e não por criança, e a frequência dos alunos às aulas será fiscalizada de forma rigorosa.

A Constituição Federal de 1988 prevê, para a erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental no Brasil, a aplicação de recursos do município, do estado e da União. Em relação à União, ficou estabelecido que, no prazo de dez anos, deveria destinar 50% de seus recursos vinculados à educação, visando atingir a meta proposta. O dispositivo, que nunca foi respeitado, foi retirado da Constituição sob o pretexto de que estava inviabilizando o Ensino Superior. Isso é uma falácia, pois se fosse verdade, a Universidade brasileira não estaria enfrentando dificuldades financeiras em decorrência dos cortes no orçamento público.

A Emenda Constitucional 14/96 altera os artigos 34, 208 e 211 da Constituição Federal e modifica a redação do artigo 60 das disposições transitórias, apresentando dois tipos de mudança: a primeira diz respeito à transferência das responsabilidades com a educação da União para os estados e municípios, e a segunda na forma de financiamento da educação.

Essa medida é a resposta do governo à situação aqui exposta, alterando o texto constitucional, objetivando direcionar uma parcela maior para o Ensino Fundamental com a criação de um Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (Lei n.9.424/96),<sup>16</sup> com investimentos de estados

---

16 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – foi implantado nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

e municípios, proporcionais às arrecadações e ao número de alunos atendidos nas redes de ensino municipal, e, dessa forma, determina compulsoriamente a municipalização do Ensino Fundamental.

O Fundef é formado por 15% dos recursos destinados aos estados, mais 15% dos municípios oriundos do Fundo de Participação do Estado e Municípios e do ICMS, que será administrado pelos governos estaduais. Estabelece ainda que, 60% do total dos 25% do orçamento devem ser aplicados no Ensino Fundamental, e o repasse dos recursos, conforme já citado, será realizado de acordo com o número de alunos matriculados no município, podendo ocasionar o sucateamento, a terceirização e a privatização da Educação Infantil e do Ensino Médio.

De acordo com a legislação que regulamenta o Fundef, não é permitido:

- pagar despesas de creche, pré-escola, Ensino Médio ou Superior;
- pagar salários de profissionais de outras etapas de ensino, ou daqueles que, sendo profissionais do Ensino Fundamental, não estejam realizando atividades nessa etapa específica de ensino;
- pagar cursos de habilitação de profissionais que estejam fora do Ensino Fundamental;
- construir ou manter quadras de esporte ou bibliotecas fora das dependências da escola;
- comprar alimentos para a merenda escolar;
- pagar serviços médico-odontológicos, farmácia, psicólogo e assistente social.

É importante lembrar que o governo divulga, para justificar a implantação do Fundef, a lógica de que existem recursos e falta gestão competente na área da Educação. Utilizam a retórica de que a descentralização, a transferência de responsabilidade entre estado e município significa a democratização, pois possibilita a transferência e a fiscalização do ensino à população, que está mais próxima dos municípios.

De acordo com o posicionamento do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), com esse procedimento, além de seguir a lógica da descentralização, no sentido de transferência apenas

das responsabilidades, o Fundef parte do estabelecimento de um custo-aluno abaixo do já praticado em muitas unidades federadas, e muito aquém das necessidades de uma educação de qualidade.

Segundo o MEC, em fevereiro de 2006, o valor mínimo anual por aluno de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental foi de R\$ 682,60 para escolas urbanas, e R\$ 696,25 para as rurais; de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, os valores são de: R\$ 716,73 para escolas urbanas, e de R\$ 730,38 para as rurais. Para os alunos de Educação Especial, o repasse foi de R\$ 730,38, e nesse período o fundo distribuiu R\$ 32,7 bilhões.

Esses valores também vão referenciar os vencimentos do magistério das escolas públicas de educação básica, concorrendo para intensificar a desvalorização salarial.

Na LDB/96, a figura do “regime de colaboração”, conquanto repita o dispositivo constitucional, não objetiva formas de responsabilidade compartilhada. Nesse vácuo legal e na esteira do fundo, estão sendo criados incentivos à municipalização do Ensino Fundamental das mais variadas formas e por meio de diversos mecanismos.

Segundo Fernandes Neto (2007, p.2), representante do Movimento dos Trabalhadores na Educação/São Paulo,

[...] a municipalização não garante a autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas, porque a maioria das cidades depende do repasse das verbas advindas do estado e da União, além da avaliação do rendimento escolar; aumenta significativamente a inspeção escolar e o controle ideológico nos estabelecimentos escolares.

Ainda segundo Fernandes Neto (2007), com o processo de municipalização e insuficiência de recursos dos municípios para assumirem essa função, esses serão obrigados a incentivar parcerias com as empresas e a comunidade; portanto, essa descentralização objetiva, em última instância, desobriga o Estado de suas funções em relação à educação. Outra consequência é a fragmentação da categoria profissional de educadores, uma vez que, dividindo os sindicatos, debilitará a luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade em todo o ensino, além da desvalorização salarial.

Apesar, portanto, de a nova LDB/96 estabelecer que o custo mínimo por aluno deve ser capaz de assegurar ensino de qualidade, ocorre que a demanda pelo ensino de qualidade é crescente, e a qualidade pretendida requer ampliação dos recursos destinados à educação, o que não acontece atualmente.

Segundo Arelaro (2005), o Ensino Fundamental no Brasil é alvo de intenso debate pelos educadores, interpretando diferentes questões como: sua obrigatoriedade jurídica; períodos e ritmos pedagógicos; avaliação educacional; sistemática de financiamento adotada bem como a (des)valorização dos profissionais da educação, tanto em termos de remuneração salarial como de formação profissional; o processo de municipalização e a privatização dessa etapa de ensino.

Isso demonstra a complexidade do Ensino Fundamental, que abrange, entre outras situações, diferentes questões, tais como:

- a quantidade de instituições, de profissionais e de alunos envolvidos neste nível de ensino, em consequência de sua obrigatoriedade;
- a faixa etária, que atende, em média, de 7 a 14 anos, englobando o início da adolescência, período de transformações intensas nos aspectos físico, emocional e cultural;
- as situações que envolvem o cotidiano das crianças e jovens nos tempos atuais, entre outras, uso e tráfico de drogas; violência doméstica e urbana; trabalho infantil; gravidez na adolescência; prostituição;
- a perda de atrativo social da escola, como possibilidade de ascensão social e econômica, desmotivando o estudo;
- a cultura individualista, consumista, impregnada pela comunicação de massa, que invade o cotidiano das crianças e dos adolescentes.

Enfim, o ambiente educacional, especificamente o Ensino Fundamental, passou a conviver com uma série de fenômenos sociais exacerbados pela conjuntura sociocultural e política atual, que altera o ambiente educacional exigindo a contribuição de outros profissionais que, articulando saberes, possam dar respostas às demandas postas nas instituições educacionais.

Em contrapartida, o exame da literatura existente referente à inserção do serviço social na área da Educação demonstra que o Ensino Fundamental não tem sido a prioridade da intervenção do assistente social, e, nesse sentido, a relevância desta pesquisa é justamente a possibilidade de mapear, no estado de São Paulo, a existência de experiências profissionais que atuam nos mais diferentes níveis de ensino, e especificamente no Ensino Fundamental, revelando as peculiaridades de demandas e respostas profissionais construídas historicamente nesse contexto educacional.

## **A presença do profissional de serviço social no Ensino Fundamental**

A pesquisa revelou que dos 28 municípios pesquisados, em 19 deles (67,85%), o serviço social, além da Educação Infantil, também atua no Ensino Fundamental, e 15,78%, ou seja: Franca, Presidente Prudente, e Laranjal Paulista atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>17</sup> incluída na rede pública municipal. Destaca-se, ainda, que dos 19 municípios citados, oito (42,10%) atendem o Ensino Fundamental completo, ou seja, da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries.

Dessa forma, observou-se haver uma expressiva presença do serviço social no Ensino Fundamental, especificamente no estado de São Paulo, porém as experiências existentes não estão sistematizadas de modo a possibilitar a visibilidade da intervenção profissional nessa etapa de ensino da educação.

---

17 Educação de Jovens e Adultos (EJA): é uma modalidade de ensino destinada a oferecer oportunidades de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular. Este tipo de ensino leva em conta as condições de vida e de trabalho dos alunos. De acordo com a LDB/96 – Título V, Capítulo II, Seção V – artigos 37 e 38 – os sistemas de ensino manterão cursos e exames, obedecendo à base nacional comum do currículo, habilitando o aluno ao prosseguimento dos estudos. A idade mínima para matrícula inicial no ensino fundamental em curso de educação de jovens e adultos é de 14 anos completos e para a conclusão do curso a idade mínima é de 15 anos completos.



Esse fato demonstra a importância da socialização de informações em relação à prática profissional no ensino, e especialmente a articulação entre os profissionais, objetivando a oportunidade de discussões sobre as questões teórico-metodológicas e ético-políticas peculiares ao exercício profissional do assistente social nesse contexto da política de educação.

Interpretando as informações fornecidas por esses municípios, verificou-se a existência de diferentes perspectivas de intervenção do serviço social nessa etapa de ensino.

É notório que essa reflexão é imbuída de uma visão dialética da realidade, pautada pelo entendimento de que a atividade profissional do assistente social não depende exclusivamente de sua vontade. O exercício profissional é efetivado no âmbito das instituições que articulam um conjunto de condições que informam o processamento da ação e condicionam a possibilidade de realização dos resultados. Nessas determinações estão incluídas as relações de trabalho para os funcionários, e entre eles o assistente social, até as condições de intervenção propriamente ditas, ou seja, recursos materiais, financeiros, humanos e técnicos para a realização de trabalho no marco de sua organização coletiva. Portanto,

[...] as condições de trabalho e relações sociais em que se inscreve o assistente social articulam um conjunto de mediações que interferem no processamento da ação e nos resultados individual e coletivamente projetados, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que têm múltiplas influências sobre a vida social. (Iamamoto, 2004, p.24)

As relações sociais estabelecidas em contextos determinados envolvem também o profissional assistente social como protagonista de sua ação; portanto, as respostas acionadas nas instituições, que são espaços contraditórios, envoltos por forças econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, são influenciadas também pelo perfil social e profissional e pela apropriação teórico-metodológica que faz em sua leitura dos processos sociais, dos princípios éticos, do domí-

nio de habilidades adequadas ao trabalho realizado. De modo que a compreensão do assistente social sobre o espaço onde atua, das competências e atribuições da profissão naquela determinada realidade, condiciona sua estratégia e a qualidade dos serviços prestados.

Fundamentando-se nessa premissa, o conhecimento da prática profissional dos assistentes sociais na educação municipal no estado de São Paulo foi compilado por intermédio das informações obtidas nos questionários e nas entrevistas focais, onde os próprios profissionais apresentam como ocorre seu “fazer” profissional.

O rol de atividades profissionais descritas nos questionários possibilita a análise das demandas e das respectivas respostas que os assistentes sociais têm construído nesse grupo de municípios, indicando atribuições específicas do serviço social na política de educação municipal.

Dessa forma, identificaram-se diferentes nuances da prática profissional que inferem sobre a existência de dois tipos de prática, sem adentrar na particularidade de cada município, conforme será descrito a seguir.

Dos 19 municípios que atendem essa etapa de ensino, o primeiro grupo, que será denominado por ‘A’, é formado por 11 municípios (57,89%), que atendem:

- 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: cinco municípios – Vargem Grande Paulista, Santa Bárbara do Oeste, Tupã, Leme, Garça;
- 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (Ensino Fundamental completo): seis municípios – Cosmópolis, Dracena, Botucatu, São Carlos, Assis, Lorena.

Nesse grupo, a prática profissional é realizada por meio das seguintes atividades:

- atendimento individual aos alunos e às famílias encaminhadas pelo conselho tutelar ou aquelas cujos filhos apresentam algum problema psicológico;
- encaminhamento aos recursos da comunidade;
- acompanhamento de projetos sociais, especificamente em relação à frequência escolar;
- administração de vagas em creches;

- plantão social fornecendo orientações gerais de acordo com as necessidades apresentadas pelos usuários;
- visitas domiciliares visando à concessão de benefícios.

Considerando a explanação das atividades realizadas pelos assistentes sociais nas instituições que congregam a política de educação desse grupo específico de municípios, constata-se que a ação profissional é direcionada às solicitações, ou aos problemas que emergem no âmbito da instituição, sem a realização de uma análise institucional, sem conhecimento do perfil dos sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado nas unidades educacionais.

Dessa forma, viabilizam o atendimento das demandas imediatas que, muitas vezes, são levadas na direção oposta aos interesses dos usuários, pois não são articuladas em um contexto mais amplo, que capte, além da aparência, a essência dos fenômenos apresentados. Não efetivando a análise da realidade para compreender e desocultar o movimento real, não conseguem identificar estratégias coletivas de ação que possibilitem o planejamento de sua prática interventiva visando atender aos interesses dos usuários da política de educação.

A prática profissional nesses municípios é, portanto, uma ação pulverizada, com um enfoque individualista e psicologizante ante as expressões da questão social, com expressivos traços de conservadorismo. O conservadorismo “é o resultado de um contramovimento aos avanços da modernidade e, nesse sentido, suas reações são restauradoras e preservadoras, particularmente da ordem capitalista” (Yasbek, 1999, p.23).

Nesse sentido, na intervenção do assistente social consolida-se o individualismo que favorece a valorização da subjetividade em detrimento dos processos sociais, o que se opõe à sociabilidade, conforme afirma Netto (1992, p.37),

[...] *psicologizar* os problemas sociais, transferindo a sua atenuação ou proposta de resolução para a modificação e/ou redefinição de características pessoais do indivíduo – é então que emergem, com rebatimentos prático-sociais de monta, as estratégias, retóricas e terapias de ajustamento etc.

O grupo 'B', formado por sete municípios, que atendem de:

- 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: dois municípios – Limeira e Presidente Prudente;
- 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries: cinco municípios – Santa Rita do Passa Quatro, Jacaré, Laranjal Paulista, São Bernardo do Campo e Franca.

Nesses municípios o serviço social realiza as seguintes atividades:

- a) pesquisa visando a elaboração do perfil da população escolar;
- b) elaboração e execução de projetos e programas visando atender as demandas como violência doméstica, drogas, integração da equipe e das famílias nas unidades educacionais; participação em comissões e projetos da secretaria da educação, até mesmo realizando parecer técnico do serviço social; desenvolvimento de projetos especiais: saúde visual, prevenção de questões de saúde, gestão de creches municipais e conveniadas, acompanhamento da frequência escolar; orientação a toda comunidade escolar especificamente em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à violência doméstica;
- c) articulação da educação e com outras políticas sociais, até mesmo por meio de projetos sociais; efetivação de planejamento estratégico na rede municipal de ensino; ação social articulada com todas as secretarias municipais; articulação estreita com o conselho tutelar;
- d) atividades socioeducativas incluindo toda a comunidade escolar e formação continuada com educadores e funcionários; atuação conjunta com toda equipe da unidade escolar no processo de inclusão social;
- e) orientação aos conselhos de escola e associações de pais e mestres;
- f) acompanhamento de casos emergentes.

Ressalta-se que em dois municípios (Limeira e Laranjal Paulista), apesar de realizarem a maioria das atividades descritas, tendo uma infraestrutura adequada para a efetivação do trabalho profissional, uma intervenção planejada e o reconhecimento do poder público, o trabalho desenvolvido, no aspecto geral, apresenta fragilidade no entendimento da dimensão política do exercício profissional, no que tange à necessidade de investir na participação efetiva dos sujeitos nos espaços educacionais.

Em Limeira, a atuação com famílias é efetivada especialmente por meio de grupos operativos aplicando o método de Pichon,<sup>18</sup> cujo público-alvo são famílias com alto grau de vulnerabilidade social, com problemas de alcoolismo e que os filhos apresentam problemas de comportamento. O depoimento a seguir explicita a afirmação:

Nós utilizamos no trabalho com famílias a teoria de Pichon, psicólogo argentino que desenvolveu a Teoria dos Vínculos e a partir daí um grupo estuda esta teoria aqui no Brasil... Trabalhamos com grupos operativos no projeto denominado Familiando, que é formado por famílias que estão abaixo da linha da pobreza, que não têm outras oportunidades. Este grupo permanece mais ou menos por um ano e tem tido bons resultados. Nós fizemos uma capacitação sobre esta teoria e trabalhamos nesta linha. (AS Limeira)

O município de Limeira destaca-se no cenário paulista por sua atuação no sentido de mobilizar o debate em torno da temática: serviço social no âmbito da educação pública, com a organização de “Encontros Estaduais” além da organização de site divulgando o trabalho que realiza no município; portanto, contribuindo para o fortalecimento desse espaço sócio-ocupacional do serviço social.

Observa-se que especialmente em dois municípios (Presidente Prudente e Franca) há uma visão de totalidade na prática desenvolvida, envolvendo todos os representantes da comunidade escolar (educadores, funcionários de apoio, famílias e alunos) no intuito de construir um processo de educação transformadora que deve centrar-se na omnilateralidade<sup>19</sup> pela:

---

18 Enrique Pichon Rivière, psiquiatra, desenvolveu a Teoria do Vínculo. Essa metodologia tem como princípio básico elevar a família à condição de parceira nos programas sociais. Trabalha com grupos operativos. Maiores informações verificar no endereço na internet <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/5396/ecro.html>>

19 “A omnilateralidade é o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (Manacorda, 2003, p.106).

[...] apreensão do homem enquanto totalidade histórica que é, no mesmo momento natureza, individualidade, sobretudo relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo das necessidades materiais) em cuja satisfação se funda sua possibilidade de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade). (Frigotto, 1991, p.268)

Percebe-se nas atividades realizadas pelo serviço social que a luta continua para que no espaço contraditório das políticas sociais, especificamente na política de educação, materializada nas unidades educacionais, seja possível a socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tanto na esfera científica como filosófica e cultural. A cultura, segundo Gramsci (1991), não significa simplesmente a aquisição de conhecimentos, mas sim posicionamento crítico diante da história, da realidade concreta.

Ao construir o perfil dos usuários atendidos nas unidades educacionais, utilizando-se da dimensão investigativa da prática profissional e a proximidade que o assistente social tem com os usuários, qualifica-se a relação de ensino-aprendizagem, pois possibilita a compreensão dos aspectos socioculturais próprios da classe social e do território de procedência dessa população.

Para a realização de uma prática coerente com uma perspectiva crítica, faz-se necessário um projeto profissional que acompanhe o movimento da realidade social; projeto que implica investigações abrangentes e de fundo da realidade sobre a qual atuam os profissionais.

A investigação e a produção de conhecimentos no meio profissional passa a ser objeto de interesse, não a partir da preocupação em não se tornar somente um usuário/reprodutor de conhecimentos reproduzidos em outras áreas, mas por ser indispensável, na medida em que é a partir de uma apropriação criteriosa do conhecimento produzido sobre o econômico, o político, o social e o cultural, na sua historicidade – o que demanda uma formação profissional permanente, nessa direção – que os assistentes sociais podem se construir como intelectuais/profissionais que, ao desvendarem o movimento da realidade, tornam-se capazes de captar as possibilidades de ação presentes nesse movimento, ao mesmo tempo em que explicitam

questões pertinentes que necessitam de investigação mais sistemática e aprofundada. É aí que está posta a possibilidade de rompimento com a subalternidade histórica da profissão. (Vasconcelos, 2002, p.127)

O processo de formação continuada que o serviço social realiza envolvendo educadores, funcionários, diretores e coordenadores pedagógicos contribui para o desvelamento da realidade social em que a escola se insere, tendo em vista a adequação do projeto pedagógico a essa realidade, e permite também a reflexão das expressões da questão social que incidem no processo educativo. Os depoimentos a seguir exemplificam o exposto:

Nós trabalhamos com todos os segmentos da comunidade escolar, pois todos estão envolvidos no processo educativo. As pessoas que trabalham na educação têm que ter consciência de que seu trabalho faz parte de uma rede de educação, têm de compreender e respeitar os alunos, as famílias... compreender o contexto onde eles vivem. Temos que valorizar o trabalhador da escola, mostrar a sua importância no processo educativo, ele faz a diferença. Ele é muito importante. Sempre mostramos para todos que a maneira como você atende a criança, a família, acaba estimulando ou desestimulando a sua participação e a permanência do aluno na escola. Precisamos demonstrar para a família o real valor da educação. (AS – Prudente)

O Serviço Social atuou no ano passado nas Reuniões de Estudo Pedagógico – REP, trabalhamos com relação à educação inclusiva e nós discutimos que esta questão é para trabalhar as diferenças, mas não apenas na inclusão preconizada, ou seja, a inclusão do cadeirante, surdo, mudo... mas também do diferente que não aprende, que vem para escola com piolhos, o diferente que é superdotado, aquele considerado problemático em consequência da sua indisciplina, as diferentes famílias. Enfim, diferenças culturais, sociais etc. Os debates foram muito interessantes, e eu acredito que os educadores repensaram muito a sua prática. (AS – Franca)

Outra contribuição do serviço social, nesse sentido, é a interpretação do novo paradigma jurídico no atendimento da criança e do adolescente que é a Doutrina de Proteção Integral, fundamentada na

concepção de criança/adolescente como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e sujeito de direito.

Em um dos municípios (Presidente Prudente) o serviço social divulga o Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente para famílias e funcionários de apoio, por intermédio de cartilhas. Utilizando-se dos conhecimentos da educação popular, consegue atingir grande contingente de pessoas numa linguagem acessível, conforme depoimento da assistente social:

Para esclarecer sobre o ECA, nós elaboramos uma cartilha, não só explicando cada artigo do estatuto, mas na prática na área onde os educadores trabalham trazendo questões relacionadas com a prática e em contrapartida os fundamentos legais. E aquela visão que o ECA só garante direitos e não deveres para as crianças e adolescentes, a gente demonstra na relação com a prática, que para todo direito tem um dever. Então, o que é direito da criança pequena na creche? É o direito ao sono, à brincadeira, enfim, o que os educadores fazem no dia-a-dia, e o dever? A criança ser respeitada de acordo com as características da sua faixa etária – é isto que está na lei. (AS – Presidente Prudente)

Outro aspecto marcante nesse grupo de municípios é o planejamento das ações por meio da elaboração de projetos atendendo demandas específicas, constantemente presente no cenário escolar, tais como violência doméstica, uso e até o tráfico de drogas e situações referentes às inter-relações no contexto educacional.

A articulação das políticas sociais é uma das funções atribuídas ou assumidas pelo serviço social no espaço sócio-ocupacional da política de educação, ocorrendo em consequência de diversos fatores. A função estratégica da educação no desenvolvimento de projetos sociais com esse segmento populacional – criança e adolescente – traz como consequência a invasão do espaço escolar por programas, projetos de outras políticas sociais, que geram demandas administrativas e operacionais que são realizadas pelo assistente social.

As unidades educacionais, no contexto do modelo econômico atual, são atravessadas por uma série de fenômenos, expressões da questão social, que precisam ser interpretadas, desocultando nas manifesta-



ções singulares, particulares, o aspecto coletivo, para que possam ser encaminhadas e atendidas por outras políticas sociais, especialmente da saúde e assistência social.

Uma das diretrizes da política de atendimento à criança e ao adolescente estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que prima pela centralidade da educação nos programas e projetos de atendimento a esse segmento populacional, incluindo aqueles que operacionalizam a aplicação das medidas socioeducativas prescritas pelo Juizado da Infância e da Adolescência, a articulação da escola com outras políticas sociais é primordial.

Nesse aspecto, há um constante relacionamento, especialmente entre a escola e o conselho tutelar, visando garantir a efetivação do direito à educação, previsto no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses e outros determinantes impõem ao assistente social uma tomada de posição: efetivar diversos encaminhamentos dos problemas sociais identificados de forma individualizada, desconectada, pulverizada, fragmentada ou articulada. Segundo Faleiros (1985), a articulação é, ao mesmo tempo, técnica, profissional e política, e consiste nas análises concretas das situações para se pensar a produção dos efeitos econômicos, políticos e ideológicos que permitam maximizar o relacionamento existente em razão dos interesses da população em suas relações de dominação e exploração.

Esse posicionamento profissional implica uma prática educativa, que é a:

[...] expressão concreta da possibilidade de trabalharmos com os sujeitos sociais na construção do seu real, do seu viver histórico. É uma prática que se despoja da visão assimétrica dos sujeitos com os quais trabalha e que se posiciona diante deles como cidadãos, como construtores de suas próprias vidas. É, portanto, prática do encontro, da possibilidade do diálogo, da construção partilhada. (Martinelli et al., 1995, p.147)

É importante destacar que a hegemonia coloca-se num campo de lutas, de alianças, de construção e desconstrução de saberes e experiên-

cias, considerando que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1977, p.1.332), trazendo em si possibilidades de emancipação coletiva, tanto para o indivíduo como para a coletividade.

[...] a compreensão da esfera da cultura é fundamental para os assistentes sociais à medida que as suas ações profissionais, travadas na relação direta com as formas de vivência cotidiana dos sujeitos sociais, permitem identificar os modos como se forma a identidade social, o senso comum, a função das ideologias, dos mitos, ou seja, aquilo que Gramsci chamou de conformismo e, ao mesmo tempo, é o terreno para a criação de uma vontade política capaz de romper com a razão instrumental que funda a ordem capitalista. (Simionatto, 2001, p.12)

Desse modo, o assistente social poderá discutir novas formas de organização da vida social e de identificação de diferentes sujeitos políticos, tanto no âmbito das instituições quanto na comunidade.

Dos 19 municípios que atendem a Educação Fundamental, apenas seis desenvolvem atividades com as instâncias de poder decisório, e com os conselhos de escola e associações de pais e mestres somam-se três municípios; apenas com a associação de pais e com o conselho de escola, também um município, e ainda, um município com a Associação de Amigos da Escola.

Constata-se, portanto, que também nessa etapa de ensino, os profissionais não utilizam o espaço democrático de forma estratégica visando à participação de todos os sujeitos da comunidade escolar para a efetivação de uma gestão democrática, facilitando o processo organizativo da escola na luta a favor da qualidade do ensino, contribuindo para que esses espaços se tornem de fato legítimos.

Ressalta-se que contribuir para o alargamento dos canais de participação dos usuários nas decisões institucionais, especialmente por meio da ampla socialização de informações sobre os direitos sociais e os serviços, é uma das atribuições do assistente social, caminho estratégico na luta pela conquista da cidadania, isto é, a garantia de acesso aos direitos sociais historicamente conquistados.

Em análise das informações, constatou-se que, dos 19 municípios que o serviço social atende nessa etapa de ensino, 10 deles (52,63%) afirmaram realizar atividades socioeducativas planejadas com grupos de diferentes segmentos da comunidade escolar. Tendo como referência os 10 municípios (100%), destaca-se a distribuição dos municípios por segmento que atende:

- somente com famílias – dois municípios (20%);
- somente com alunos – um município (10%);
- com toda a comunidade escolar – sete municípios (70%).

A ênfase encontra-se no desenvolvimento de atividades socioeducativas com todos os representantes da comunidade escolar (70%), de acordo com as explicações; porém, é mais significativa a capacitação social de funcionários em geral.

As atividades efetivadas com os vários segmentos da comunidade escolar foram descritas nos questionários, conforme exposto a seguir:

- Famílias: grupo de mães; reuniões de pais e mestres; o desenvolvimento de alguns projetos socioeducativos tais como: Escola de Pais; Encontro de Pais na Escola; Projeto Laços de Família (entre pais e alunos).
- Educadores: capacitação social de membros da comunidade escolar: professores, diretores das unidades educacionais, funcionários de apoio e funcionários da creche etc.

A ação socioeducativa com os educadores/funcionários é marcante na descrição da prática profissional dos assistentes sociais em 11 municípios (39,28%) do universo de municípios pesquisados (28), demonstrando a importância da interação entre os saberes. A contribuição do serviço social, decodificando a realidade social vivenciada pelos moradores dos bairros atendidos pelas unidades educacionais, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva do mundo, suporte importante para sedimentar a prática educativa dos professores e demais funcionários envolvidos no espaço educacional.

De acordo com as informações dos assistentes sociais, as temáticas abordadas com maior frequência são: violência doméstica; Estatuto da Criança e do Adolescente; família; comportamentos inadequados dos alunos/indisciplina; a questão das drogas; pobreza; questão de gênero,

ampliando para toda a comunidade escolar o alcance do processo educativo desencadeado pelos educadores no *lócus* escolar, principalmente para as famílias dos alunos.

A seguir são descritos os programas e projetos desenvolvidos na área da educação em parceria com outras políticas sociais, conforme apontado na pesquisa e indicado no Quadro 8:

Quadro 8 – Programas e projetos<sup>20</sup> desenvolvidos na área da Educação em parceria com outras políticas sociais

Programa e/ou projeto	Instância governamental	Política social
Programa Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)	Estadual	Assistência social
Programa de Ação Complementar de Saúde e Educação (Pacse)	Estadual	Saúde
Programa Renda Mínima	Federal	Assistência social
Programa Bolsa Escola	Federal	Assistência social e Educação
Programa Ação Jovem	Federal	Assistência social e Educação
Programa Lazer e Recreação (Prolar)	Municipal	Assistência social e Educação
Programa Bolsa Família	Federal	Assistência social
Programa Renda Cidadã	Estadual	Assistência social
Programa Espaço Amigo	Municipal	Assistência social
Programa Creche Noturna	Municipal (*)	Assistência social e Educação
Programa Saúde Bucal	Municipal (*)	Saúde
Projeto Criança Segura	Municipal (*)	Assistência social
Projeto de Bolsa de Estudos	Municipal (**)	Assistência social e Educação
Projeto Saúde do Escolar	Nacional	Saúde e Educação
Projeto Criança Cidadã	Municipal	Assistência social e Educação
Projeto Ação Conjunta Conselho Tutelar	Municipal	Assistência social e Educação
Projeto Sistema de Gestão Integrada	Municipal (*)	Todas as secretarias municipais
Programa de Inclusão Social	Municipal	Assistência social e Educação

Fonte: Secretarias de governo.

(\*) Projetos desenvolvidos nos municípios que atendem somente Educação Infantil.

(\*\*) Quando a bolsa é concedida para estudo de inglês, a instância é particular.

20 O formato desses projetos estão disponíveis nos sites: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br); [www.fomezero.gov.br](http://www.fomezero.gov.br); [www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br](http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br).

A relação da política da educação, especialmente com a política de assistência social, claramente evidenciada, demonstra que essa vem sendo uma das opções de inclusão e da permanência dos alunos das classes populares na escola, considerando a desigualdade social existente no país.

Ponderando sobre a divisão coletiva do trabalho nas organizações de educação, isto é, as funções estabelecidas para os profissionais nessa área, não há condição de a escola assumir a administração e o acompanhamento desse volume de projetos sociais desenvolvidos em parceria com a educação para que esses consigam atingir uma de suas principais metas – o acesso, o regresso e a permanência das crianças das classes empobrecidas na escola.

Segundo Boschetti (2002), o isolamento da política de assistência social, com seus fortes traços de residualidade, seletividade e focalização como bases de sua efetivação, fortalece o viés assistencialista em detrimento da perspectiva de acesso aos direitos sociais. Quer dizer que a assistência social na “era das bolsas” é marcada por um caráter marcadamente curativo, tendo perdido força os projetos de caráter preventivo.

Apesar de não ser esse o foco desta pesquisa, é interessante apontar uma reflexão sobre esse aspecto em virtude da intensidade de projetos sociais que exigem como contrapartida das famílias beneficiárias a permanência das crianças e adolescentes na escola, o que, direta ou indiretamente, estabelece uma relação estreita com a política da educação.

Sob a óptica dos direitos humanos, Zimmermann (2005) analisa o Programa Bolsa Família, afirmando que o acesso à alimentação é um direito humano de todas as pessoas em estado de vulnerabilidade e não apenas daquelas consideradas elegíveis e que atendem as condições impostas pelo programa. Da mesma forma, não deve haver provisão de um tempo máximo de acessibilidade ao programa, mas esse deve ser concebido para atender as pessoas enquanto houver um quadro de vulnerabilidade e, se necessário, a vida toda.

É importante reconhecer, ainda, como afirma Yasbek (2004), que o Programa Bolsa Família (e outros programas de transferência de renda) possui um significado real para os beneficiários, uma vez

que para muitas famílias pobres do Brasil esse programa é a única possibilidade de obtenção de renda. Quanto à questão da qualidade e quantidade de pessoas beneficiadas, o programa significa um avanço em relação às propostas antecedentes. Entretanto, na óptica dos direitos humanos, o referido programa ainda apresenta a série de entraves antes descrita.

Esta pesquisadora compartilha das críticas referentes à política das “bolsas” e à exclusão de grande contingente da população desses programas sociais. Porém, acredita ser relevante a relação estabelecida entre educação e assistência social, pelo fato de essa propiciar às classes sociais subalternas, excluídas de recursos materiais, que não sejam também penalizadas pelo não acesso à educação sistematizada, considerando o papel estratégico que a educação ocupa na formação de uma consciência crítica.

Ressalta-se que o conceito gramsciano de escola e de intelectual vai além do comum desses termos, pois, para ele, todos os homens são intelectuais, em diversos graus, e toda instituição, independentemente de sua natureza – política, religiosa, industrial – é uma escola. Refletir a educação é pensá-la além das instituições, apesar da importância dela; é considerar que:<sup>21</sup>

A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário em que não se dá a educação; eliminando a liberdade caímos no autoritarismo, no qual também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade. (Gadotti, 2001, p.79)

Nesse sentido, o processo educativo envolve diversos espaços, o próprio sujeito, a família, as organizações de cultura, o partido e, dentre eles, a escola. O processo educativo, segundo o pensamento

---

21 “A noção de escola, para Gramsci, refere-se a todo tipo de organização cultural para a formação de intelectuais; essas organizações são criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes práticas ou forças produtivas da sociedade” (Nosella, 1992, p.108).

gramsciano, precisa ser considerado para além da formação da escola. No entanto, a escola ocupa um lugar privilegiado, tendo em vista a tarefa de:

[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 1991, p.121)

Lutar pelo direito à educação de todas as crianças e adolescentes e estendê-la à família é uma das opções possíveis para ampliar o horizonte cultural das classes subalternas, pois com a “conquista de uma consciência superior [...] cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (Gramsci, 1999-2002, p.24).

A articulação de políticas sociais, dentre elas especialmente a assistência social com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola é, portanto, uma das atribuições do assistente social na política de educação.

Essa é uma das formas mais estreitas de aproximar a prática profissional do assistente social aos valores que orientam o projeto ético-político profissional, exercendo a dimensão política da profissão, construindo estratégias no desvelamento das mediações presentes nos espaços socioinstitucionais.

Apenas 10,71% dos municípios destacam a importância da dimensão investigativa da prática profissional do assistente social<sup>22</sup> utilizada mais frequentemente para conhecer a realidade sociofamiliar e da comunidade circunscrita na abrangência das unidades escolares. Destacam-se as pesquisas referentes ao perfil socioeconômico-cultural dos alunos, visando subsidiar o planejamento pedagógico da escola. A sistematização e a socialização do conhecimento que o assistente

---

22 De acordo com as diretrizes gerais para a formação profissional do assistente social, a dimensão investigativa é constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional (Abepss, 1996).

social constrói sobre as condições de vida da população usuária da escola pública para a comunidade escolar contribuem para que a própria população tome consciência de sua realidade, agora desvelada, mobilizando-os na conquista de seus direitos sociais, conforme ilustra o seguinte depoimento:

Há três anos, fizemos um trabalho de avaliação e reorganização da entrevista inicial realizada com todas as famílias que matriculam seus filhos e, por intermédio desses dados, montamos o projeto pedagógico das unidades educativas. Então organizamos o perfil de toda a rede de ensino. Esses dados são importantes para compreender qual clientela atendemos e que programas ou projetos podemos desenvolver para aquela determinada realidade. Para os educadores e para nós, esses dados são extremamente importantes. Este ano apresentamos esses dados para uma educadora que está fazendo o mestrado e foi possível discutir com ela algumas particularidades da composição familiar dos alunos. É muito interessante. Os dados falam com a gente e então podemos trabalhar de acordo com a realidade objetiva. (AS – P. Prudente)

O conhecimento dos recursos disponíveis na comunidade e no município favorece a construção da autonomia dos usuários na utilização dos serviços sociais existentes na perspectiva de direito e não de benevolência.

O que se destaca na prática profissional do assistente social é a avaliação socioeconômica das famílias para concessão de benefícios, atividade presente em todos os municípios pesquisados.

## **A Educação Especial**

A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais, sendo tratada na LDB/96 em um capítulo específico (Capítulo V – artigos 58 a 60).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) n.2 de 11 de setembro de 2001 instituíram



Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. O artigo 3º expressa o entendimento da concepção de educação especial, ou seja:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001b, artigo 3º)

Esse processo tem sido chamado de inclusão, e, para ocorrer a inclusão desses alunos nas classes comuns, a lei requer capacitação dos professores e apoio especializado na escola para atender as peculiaridades dos educandos dessa modalidade de ensino.

O conceito de necessidades especiais amplia o de deficiência, uma vez que se refere “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (Brasil, 1994).<sup>23</sup>

Diversos educadores (Libâneo et al., 2005; Mrech, 2004; entre outros) apontam críticas em relação ao processo de inclusão de alunos especiais realizado no Brasil, pois não houve uma capacitação antecipada dos professores para lidar com essas dificuldades educativas, nem as escolas públicas foram equipadas com uma infraestrutura adequada para atender esses alunos. Portanto, fica explícito que o interesse do Estado não é oferecer educação de qualidade para todos, mas sim

---

23 O princípio fundamental da linha de ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, é: “que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Brasil, 1994, p.18).

diminuir os custos das escolas especiais e, dessa forma, melhorar a relação custo-benefício a favor do sistema educativo.

Como afirmam Libâneo et al. (2005, p.266), “é preciso refletir sobre o sentido de escola inclusiva e de todas as diferenças que ela deve abarcar: questões de classe, gênero, etnia devem estar na agenda da escola que se deseja inclusiva”.

O Censo Demográfico de 2000 do IBGE registra 1.602.605 crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais no Brasil, na faixa etária de 7 a 14 anos, e o Censo Escolar de 2004 (elaborado e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep<sup>24</sup>) aponta que há 365.343 alunos matriculados no Ensino Fundamental, representando um acesso de apenas 22,8% nessa etapa do ensino obrigatório.

É importante destacar que a exclusão educacional pode ocorrer em três dimensões distintas, mas que se complementam. A primeira é relacionada ao próprio processo de ensino – aprendizagem –, seja em decorrência dos alunos apresentarem altas habilidades, os superdotados, ou o inverso, déficit de aprendizagem.

A segunda dimensão está relacionada às necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da questão social que se expressam de diferentes formas no cotidiano de vida dos alunos e suas famílias, tais como: condições econômicas de uma parcela significativa da população que obriga crianças ao trabalho infantil;<sup>25</sup> crianças que moram em

---

24 O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sua missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema de ensino brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pelos educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todas as etapas e modalidades de ensino. Maiores informações no endereço na internet <<http://www.inep.gov.br/institucional//>>.

25 De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 (Pnad, 2001), de 16 milhões de crianças entre cinco e nove anos, 296.705 ainda trabalhavam; entre 10 e 14 anos, tínhamos 1,9 milhão trabalhando. O Censo Escolar de 2000, elaborado pelo Inep, indica ainda que a evasão escolar é de 4,8%.

locais distantes de qualquer escola; famílias em situação de extrema pobreza; crianças vítimas de abusos ou negligência de várias formas; crianças que estão fora da escola por qualquer motivo.

A terceira dimensão refere-se à questão dos preconceitos de diversas formas, contraditoriamente muito presente no ambiente educacional, seja de classe, gênero, etnia, valores culturais, opção sexual etc., que deve ser desvelada pelos assistentes sociais, reconhecendo os direitos e respeitando as diferenças e preferências individuais.

Esse posicionamento profissional condiz com um dos princípios do Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993 (6º princípio), que se refere ao empenho na “eliminação de todas as formas de preconceitos, o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças”.

Em relação ao preconceito, o depoimento a seguir descrito exemplifica e demonstra a imperiosa necessidade de um processo de reflexão com os educadores para repensar a relação que estabelecem com os alunos e famílias, numa esfera de confronto de valores.

Eu percebo que muitas vezes o educador vê o aluno como um marginal em potencial, porque dentro da sala de aula ele tem problemas de disciplina, por exemplo, ou porque ele conta histórias de violência. Então o professor já coloca uma tarja e muitas vezes o próprio professor não percebe que faz isso. Então parece que, em determinados momentos, ele esquece que está diante de uma criança de sete ou oito anos de idade. Então nós procuramos trazer o contexto da vida do aluno e da família para dentro da escola, para discutirmos com o professor. Esta discussão é socializada para com o professor, o coordenador pedagógico, o diretor e o assistente social, assim organizamos propostas de desenvolvimento para os alunos respeitando os seus valores culturais. (AS – Limeira)

Nesse contexto, que denominamos de “exclusão ampliada”, o desafio de assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais é grande, pois inclusão não significa simplesmente “estar numa sala comum”, mas garantir professores capacitados para atender as especificidades dos diferentes tipos de deficiência; infraestrut-

tura física e de serviços, articulada aos recursos da comunidade; parceria com os pais no processo de inclusão da criança na escola e na sociedade; enfim, exige uma reorganização da escola e de sua relação com a sociedade.

A educação para todos, meta dos governos, precisa prever investimentos que incidam sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos, por intermédio de uma educação de qualidade e buscar a criação de condições que garantam o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola pública, com provisão de suportes físicos e sociais.

Esses dados refletem que a educação como direito de todos ainda é apenas “letra morta” expressa nas leis brasileiras, apesar dos vários programas que o governo federal tem implementado visando educação inclusiva, programas que têm contribuído para dar visibilidade à situação de exclusão que ocorre na rede pública de ensino.

Em 10,71% dos municípios nos quais o serviço social atende exclusivamente a educação especial (Mauá, Embu e Hortolândia), todos possuem mais de 100 mil habitantes e estão incluídos nos municípios que possuem médio Índice de Desenvolvimentos Humano (IDHM).

Nesses municípios, o assistente social integra uma equipe técnica formada pelos seguintes profissionais: psicólogo, pedagogo, que estão presentes em todas as equipes, e terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga em apenas um município.

Um dos municípios (Embu) tem uma escola especial que realiza as seguintes atividades:

- atividades socioeducativas com famílias: grupo de mães e Associação de Pais e Mestres além de orientação ao Conselho de Escola formado por representantes de toda comunidade escolar;
- apoio ao trabalho de inclusão, desenvolvido na rede de ensino municipal atuando na formação de educadores;
- Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;
- parcerias com o Conselho Tutelar e a Secretaria Municipal de Saúde.

Outro município (Mauá) possui um Centro Municipal de Educação Inclusiva e realiza as seguintes atividades:

- triagem para inserção no atendimento e nos benefícios – atribuição exclusiva do assistente social;
- orientação às famílias referentes ao Benefício de Prestação Continuada (BPC);
- acompanhamento das famílias, visando garantir a frequência nos atendimentos com os outros profissionais da equipe técnica;
- formação de funcionários da rede municipal de ensino;
- grupos de atendimento interdisciplinares;
- visitas domiciliares, hospitalares e em escolas.

Em outro município (Hortolândia), existe um Centro Integrado de Educação e Reabilitação Municipal que desenvolve um trabalho de assessoria com Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém as atividades mais específicas do serviço social estão concentradas no atendimento prestado nesse núcleo.

A assistente social atua na rede de ensino como um todo, somente nos casos de crianças vítimas de maus-tratos, violência doméstica, em situação de risco pessoal e social, fazendo uma ação articulada com o Conselho Tutelar.

Referente aos três municípios que atendem exclusivamente a Educação Especial, somente em Embu há uma intervenção em relação ao Conselho de Escola e à Associação de Pais e Mestres.

Aranha (2001, p.8), referindo-se especificamente às pessoas com algum tipo de deficiência, advoga que:

[...] cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional. Mas lhe cabe, também, garantir o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.

Para que a inclusão social e escolar seja construída, Aranha (2001) adota como objetivo primordial de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias, que contextualizam a vida desses sujeitos na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, mate-

riais, humanos, sociais, legais etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa que apresente deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

## **A prática profissional dos assistentes sociais no âmbito da política de educação municipal paulista: aspectos consensuais**

Apresentam-se, a seguir, elementos comuns que foram detectados na prática profissional dos assistentes sociais nos municípios pesquisados, embora com intensidade, perspectivas filosóficas e teórico-metodológicas heterogêneas configurem-se como parte integrante das demandas institucionais e/ou profissionais presentes nos diferentes contextos institucionais e níveis de ensino da política de educação.

A intervenção junto às famílias é uma demanda institucional e também profissional muito presente na prática profissional dos assistentes sociais na área da Educação. A atuação do serviço social com famílias, historicamente, sempre esteve contemplada, em especial de forma fragmentada, ou seja, cada integrante da unidade familiar é visto de forma individual, descontextualizada do grupo familiar.

No caso da educação, a intervenção geralmente é restrita à mãe dos alunos, aquela que mantém contato com a unidade escolar nos eventos como festas, reuniões ou quando solicitada pela professora para resolver problemas cognitivos ou de comportamentos dos filhos.

Este tem sido um grande desafio para a profissão; a busca da visão da família como um grupo, uma unidade com características e dinâmicas próprias. O trabalho com famílias na área da Educação envolve planos sociais, visitas domiciliares, reuniões, atendimentos individuais. Esse trabalho é provocado por situações de duas ordens: uma relacionada às diferentes necessidades concretas apresentadas pelos alunos, determinadas pela condição de classe social e condição socioeconômica, e outra relacionada à necessidade de informações e orientações referentes a diversos aspectos da vida familiar e comunitária clamando por uma ação socioeducativa desenvolvida pelo serviço social.

Em relação à primeira situação, o traço assistencial da política de educação é contemplado com os seguintes recursos: merenda escolar (complemento à alimentação diária dos alunos); transporte (para aqueles que residem distante da escola) e materiais escolares.

Nesse sentido, uma das funções do assistente social, inserido na política de educação, é encaminhar as famílias para atendimento de suas necessidades concretas em outras políticas sociais, facilitando o acesso aos direitos sociais. Dessa forma, o serviço social contribui para minimizar ou sanar dificuldades que influenciam na permanência e no desenvolvimento com sucesso do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Outro aspecto que o serviço social desenvolve junto às famílias relaciona-se à ação socioeducativa. “As ações socioeducativas estão relacionadas às ações que através da informação, reflexão ou mesmo da relação, visam provocar mudanças (valores, modos de vida)” (Miotto; Campos, 2003, p.11).

A palavra “educativo” denota o sentido de socialização de informações, conhecimentos com a finalidade de propiciar um processo reflexivo que envolve uma percepção mais objetiva de sua própria vida e das condições sócio-históricas que a determinam, considerando os indivíduos como sujeitos de direito, protagonistas de sua própria história, cidadãos. De acordo com as respostas dos questionários, é heterogênea a concepção dos profissionais a respeito dessa denominação, demonstrando a necessidade de aprofundamento teórico sobre essa questão, para conseguir identificar se na prática profissional que desenvolvem há uma direção socioeducativa ou simplesmente uma reunião informativa.

Dos 28 municípios pesquisados, 45,94% responderam que efetivam uma ação socioeducativa com famílias, alunos e educadores; seis municípios não realizam essa atividade e cinco não responderam à questão. Os dados falam por si, indicando a falta de clareza dos profissionais sobre esta dimensão da prática profissional.

A maioria dos profissionais, que considera realizar uma ação socioeducativa, inclui nesse mote diferentes abordagens, ou seja: grupos de mães, reunião de pais, palestras com os pais, reunião com

os professores e também capacitações sistemáticas com educadores, além de reuniões sistemáticas com as famílias, sempre com o intuito de socializar informações. Nas entrevistas focais, questionados sobre a concepção socioeducativa, os assistentes sociais foram unânimes em afirmar que o assistente social é um educador social e realiza uma ação socioeducativa que incide sobre os conhecimentos e valores da população na qual atua. Seguem alguns depoimentos que ilustram essa afirmativa:

Eu sempre me considerei um educador social, e eu não tenho dúvidas de que somos educadores sociais. A visão que temos da realidade social com a qual trabalhamos, por exemplo, com o trabalho que fazemos com os pais na escola é um trabalho educativo. (AS – Franca)

Nós sempre falamos na reunião: todos que estão envolvidos na escola são educadores... as faxineiras, serviços gerais etc. Portanto, nós nos incluímos. Não como profissionais do magistério, não é este o sentido, mas educadores à medida que desenvolvemos um trabalho de informação, de formação, você é um educador. Sempre orientamos nas reuniões de funcionários. As pessoas envolvidas na escola têm que ter consciência de que seu trabalho faz parte do processo educativo. Elas têm que ter noção do que verbalizar, das suas atitudes, pois, com certeza, fazem parte do processo educativo. (AS – Presidente Prudente)

Educação social foi sempre componente da ação do serviço social – um influxo pedagógico nem sempre explícito, mas presente e que não se expressa necessariamente em palestras. Como ensina Palma (1987, p.164), “O assistente social é um educador social, influir e orientar a consciência popular é um componente da identidade profissional do Serviço Social”.

Educação social – própria do Serviço Social, aquela que a profissão implementa ou deveria implementar – está, em cada caso, dialeticamente articulada com esta prática que os segmentos afetados realizam diante da sua situação. Até mesmo quando os setores populares são beneficiários passivos, quando o paternalismo da instituição monopoliza a decisão



e execução da solução, transmite-se nesta relação uma clara educação social, cujo conteúdo está condicionado pela forma que a própria relação assume. (ibidem, p.167)

Destaca-se na abordagem que o serviço social realiza com as famílias temas relacionados à violência doméstica, à compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente, à concepção de família entre outros.

Há diferentes vertentes que fundamentam teoricamente essa abordagem, ou seja: a vertente da teoria sistêmica,<sup>26</sup> e da teoria histórico-crítica,<sup>27</sup> apesar de frequentemente os profissionais não terem conhecimento da real dimensão da fundamentação teórica na qual alicerçam sua prática profissional.

A maioria dos municípios que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental concorda que a participação da família nas unidades educacionais de Educação Infantil é maior, fato justificado pela faixa etária das crianças, que precisam ser conduzidas à escola pelos pais ou responsáveis; portanto, essa aproximação facilita o contato com os educadores. O contrário é verdadeiro: no Ensino Fundamental, geralmente as crianças vão sozinhas para a escola e os pais participam menos do processo educativo de seus filhos, cuja aproximação se torna um desafio para o assistente social. Em relação à participação das famílias nas instâncias de poder decisórias existentes na escola pública, poucos municípios atuam nesse sentido.

---

26 Teoria sistêmica: “a realidade familiar, a realidade social e econômica e a cultura estão organizadas como um todo articulado e como um sistema, composto por diferentes subsistemas que se articulam entre si de maneira dinâmica” (Bronfenbrenner, em comunicação apresentada no Seminário Internacional Violência e Criança. Brasil/Israel realizada na USP, em São Paulo, em 6 a 8 de novembro de 2000 apud Azevedo; Guerra, 2000, p.1).

27 A teoria histórico-crítica reconhece que “as determinações estruturantes do desenvolvimento histórico objetivo, decorre das condições materiais de existência (responsável pela estruturação das sociedades humanas em classes antagônicas de proprietários e não proprietários) e que decorre das relações de poder (responsável pela estruturação da sociedade humana em grupos nem sempre antagônicos de detentores do poder e excluídos do poder, poder esse decorrente da conversão de diferenças de gênero, geração, etnia etc. em desigualdades e, portanto, em pretexto de dominação, opressão e exploração dos fracos pelos fortes” (Azevedo; Guerra, 2000, p.1).

A intervenção do serviço social junto aos educadores também é marcante, especialmente no aspecto de capacitação continuada. Em vários municípios essa ação abrange todos os segmentos de funcionários existentes na escola pública municipal, tanto no Ensino Infantil quanto no Ensino Fundamental, ou seja: diretor, coordenador pedagógico, professor, Atendentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), merendeira, faxineira etc.

O objetivo explicitado neste trabalho é o de que a capacitação desenvolvida pelo serviço social com esses educadores possibilita decodificar o social, socializar conhecimentos acerca da realidade social e dos diversos aspectos e fases da vida humana. Essa intervenção contribui para desencadear um processo de interdisciplinaridade no espaço educacional.

A troca de conhecimentos e informações é essencial para efetivar uma ação conjunta, numa perspectiva de totalidade, pois o conhecimento “é um meio através do qual é possível decifrar a realidade e clarear as condições do trabalho a ser realizado” (Iamamoto, 1998, p.43). Nesse aspecto,

[...] a interdisciplinaridade configura-se quando há a interação entre duas ou mais disciplinas, havendo troca de informações e de conhecimentos e transferência de métodos de uma disciplina para outra. Esta interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conhecimentos, [...] da terminologia, da metodologia, dos procedimentos. (Fazenda, 1979, p.13)

Dessa forma, a interdisciplinaridade possibilita tanto a interlocução entre as áreas dos saberes quanto impede o estreitamento e a cristalização de cada uma delas no interior de seus respectivos domínios. Além disso, “favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos disponibilizando-os em novos horizontes do saber” (Rodrigues, 2000, p.127). Os depoimentos a seguir exemplificam o exposto:

O trabalho em equipe é importante na educação. O Serviço Social tem uma leitura diferenciada do que acontece na escola. Nesse sentido, nossa

visão completa a equipe. Mas é um desafio, na educação tem o pedagogo, o psicólogo que também já tem uma ação mais específica... e o Serviço Social na concepção de muitos profissionais, tem uma varinha mágica que vai resolver todos os problemas, principalmente de indisciplina. A nossa leitura realmente é bastante diferenciada... é o entendimento global das situações. (AS – Franca)

Dentro do espaço escolar emanam as questões de cunho social, temos este enfoque – e não existem outros profissionais que trabalham estas situações como nós. Talvez seja simples, mas muito significativa, por exemplo, a questão de faltas dos alunos ou evasão escolar. É lógico que pode estar diretamente relacionada ao ensino, à sala de aula, mas pode também ter uma questão na família e que podemos intervir. Então o assistente social troca, pois fazemos uma leitura ampla da realidade, o que não acontece na escola, que muitas vezes tem uma visão superficial do que possa estar acontecendo com o aluno e sua família, então o assistente social desmistifica esta visão, principalmente com a sua atuação concreta na situação em questão. (AS – Presidente Prudente)

A intervenção do serviço social junto aos alunos ocorre especialmente por meio de abordagens individuais, em especial com aqueles alunos considerados problemas, que são encaminhados pelos educadores para o assistente social. Esses problemas referem-se às situações de comportamento: indisciplina, dificuldade de aprendizagem que os professores consideram relacionados a algum déficit cognitivo ou causas psicológicas, faltas reiteradas, condições de saúde, entre outros.

Constatou-se, ainda, que não é expressiva a intervenção do serviço social junto aos alunos de forma coletiva, reforçando sua organização e participação, como em grêmios estudantis, conselhos de escola, visando dar ênfase ao protagonismo juvenil, exercício pedagógico fundamental para mobilizar nos jovens o interesse pela participação social no contexto da sociedade.

Apenas um dos municípios pesquisados (Franca) já desenvolveu um projeto com alunos na sala de aula, em conjunto com o professor. Essa atividade foi realizada com todas as primeiras séries do Ensino Fundamental do município, iniciando pelas escolas que possuíam

classes de aceleração, cujos alunos são estigmatizados pela escola, sendo constatado que a maioria era encaminhada para o atendimento individual com o serviço social, conforme o depoimento do assistente social:

Para o Serviço Social este trabalho com alunos, foi a primeira vez que a gente viu as crianças pelos ‘nossos olhos’. Até então, a gente conhecia o aluno pelo olhar da mãe, do psicólogo, do professor. Foi importante, pudemos entender melhor as relações presentes na escola. O objetivo era também, a partir deste contato com as crianças na sala de aula, juntamente com o professor, diminuir um pouco aquela questão dos atendimentos individuais. No grupo com as crianças a gente tinha subsídios para discutir com o professor sobre o comportamento dos alunos. Então diminuiu muito o número de casos encaminhados para a equipe resolver. (AS – Franca)

O projeto ocorria quinzenalmente, na sala de aula, por meio de dinâmicas de grupo, de reflexões referentes à vivência social e comunitária, às relações estabelecidas em sala de aula e demais temas de interesse daquele determinado grupo de alunos.

As avaliações realizadas com professores, alunos e o serviço social demonstraram que houve um resultado positivo desse trabalho, que possibilitou a troca de conhecimentos, incidindo na forma de atuar do professor em sala de aula e também no comportamento e interesse dos alunos pela escola.

É interessante registrar que, na maioria dos municípios pesquisados, as atividades desenvolvidas pelo serviço social se iniciaram com o atendimento individual de alunos, considerados problemáticos pelos educadores, e na análise dessa demanda institucional foram detectados outros aspectos da dinâmica institucional sobre os quais o assistente social poderia intervir, redimensionando a demanda inicial apresentada pela instituição. Portanto, o “aluno” configurou-se como a demanda principal da educação, desvelando a visão fragmentada e descontextualizada dos educadores em relação aos aspectos sociais que envolvem a população atendida pela escola pública e a própria estrutura da política de educação.

Em relação ao público-alvo da intervenção do serviço social, alunos, famílias e educadores, outra característica determinante na política de educação é o aspecto quantitativo. Os números são sempre superlativos e a proporção entre o público-alvo e o número de assistentes sociais é quase sempre desproporcional, fator que pode interferir na proximidade do profissional com alguns segmentos e na qualidade dos serviços prestados.

Nesse aspecto, considerando o fato de o professor ser o profissional que estabelece o vínculo mais estreito com as crianças/adolescentes na escola, seu papel de educador, no sentido amplo do termo, precisa ser valorizado. Decorrente disso, a capacitação, como forma de socialização do conhecimento da realidade social e das relações sociais numa perspectiva de totalidade, torna-se essencial, contribuindo para que o projeto político-pedagógico da escola seja coerente com as condições socioeconômicas e culturais do perfil de alunos/famílias e da própria comunidade onde a escola está inserida.

A semelhança entre os trabalhos desenvolvidos pelos profissionais inseridos na política de educação também passa pelas demandas mais frequentes, conforme serão descritas a seguir.

A evasão escolar é um fenômeno preocupante na política de educação. Garantir juridicamente o acesso à educação é apenas a primeira etapa do processo. Fatores educacionais e sociais estão imbricados, gerando determinações que afetam a luta pela permanência com sucesso da criança e adolescente na escola pública. Portanto, essa é uma das demandas para o serviço social em todos os municípios pesquisados, variando as formas de enfrentamento com intervenções que vão desde visita domiciliar, para identificar os motivos da evasão escolar precedendo uma intervenção junto à criança e à família com vistas ao retorno da criança para a escola, até intervenções mais amplas.

Nessa segunda opção, registra-se o exemplo de um município (Prudente) que se articulou com uma faculdade de Serviço Social no desenvolvimento de uma pesquisa com os estagiários de serviço social para identificar os motivos que levaram os alunos à evasão escolar. O objetivo era encontrar opções coletivas que pudessem minimizar esse fato. Em termos gerais, os resultados mostraram que os motivos da

evasão escolar relacionavam-se a dois fatores: ao processo educativo desenvolvido nas escolas e às expressões da questão social que incidem sobre a família e os alunos.

Alguns depoimentos coletados pelos alunos entrevistados nesta pesquisa e aqui transcritos, de acordo com a fala da assistente social entrevistada, confirmam os resultados da pesquisa, como:

Eu não gosto da professora, do jeito que ela me trata, por isso não vou pra escola.

Não consigo aprender o que a professora ensina.

Ajudo a minha mãe a cuidar dos meus irmãos pequenos pra ela trabalhar, então não dá para ir na escola.

Estou sempre doente por isso falto tanto na escola.

Diante disso, foi efetivada uma campanha na escola denominada “Volte para Ficar”, trabalhando com as famílias, alunos e educadores, revendo as situações apontadas pela pesquisa. No transcorrer deste trabalho, conforme depoimento das assistentes sociais, foi muito difícil intervir até mesmo com os próprios educadores, que se expressavam da seguinte forma: “Vocês vão trazer de volta para a escola os alunos problemáticos”.

Essa experiência retrata a importância do serviço social na política de educação, especialmente desmistificando concepções cristalizadas que permeiam o senso comum dos educadores que não possuem conhecimento da área social. O preconceito está presente na sociedade sob diferentes formas, e, muitas vezes velada, discriminando o pobre, o negro, a mulher, a pessoa com necessidades especiais, incluindo as instituições que, pela própria atribuição educativa, não poderiam ter uma visão preconceituosa, deturpada do social.

O preconceito é uma das expressões do pensamento cotidiano, marcado pelo senso comum, e que precisa ser superado inicialmente, conforme as formulações de Gramsci, com o bom senso e, por fim, como práxis libertadora. “Assim, o contraponto ao preconceito dá-se

por meio do resgate da ética na perspectiva da afirmação dos indivíduos sociais, como sujeitos livres, críticos e criativos” (Paiva; Sales, 2001, p.195).

É sabido que é impossível banir o preconceito da sociedade em sua totalidade, porém cabe ao profissional assistente social, munido de conhecimentos teórico-práticos e de postura ético-política, intervir estrategicamente visando a desalienação dos diferentes atores que contracenam no espaço institucional.

O desvelamento da raiz fundante da desigualdade social, que marca a sociedade capitalista e, de forma peculiar, a sociedade brasileira, é o debate sobre o respeito às diferenças, são atribuições do assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, contribuindo para a construção de uma cultura humanista, democrática e plural.

Outra demanda peculiar a todos os municípios são as situações que envolvem a violência doméstica, seja violência física, sexual, seja psicológica. Aliás, as instituições educacionais, por possibilitarem o contato permanente com a população infantil, são capazes de perceber as mudanças comportamentais peculiares às crianças vitimizadas pela violência doméstica ou negligências. Dessa forma, os assistentes sociais conquistaram espaço na área da Educação intervindo sobre a questão da violência doméstica tanto no aspecto preventivo, orientando os educadores para detectar sinais de violência doméstica nos alunos, orientando também os pais no sentido de prevenção, quanto intervindo nas situações em que já ocorreu, acompanhando a família e o aluno, vítima da violência doméstica, para as providências necessárias.

A experiência referente a essa temática – violência doméstica –, realizada em um dos municípios, como descrita a seguir, demonstra a relevância dessa atividade do serviço social na área da Educação.

Os assistentes sociais fizeram uma disciplina na Unesp de Franca sobre violência doméstica e aí passamos o conhecimento para todos, isto é, trabalhamos a questão da violência doméstica para todos os profissionais envolvidos na escola, inclusive como identificar a violência doméstica. O interesse foi tão grande que alguns professores fizeram o curso do Lacre na USP, trazendo mais subsídios para trabalharmos. (AS – Franca)

Um foco que trabalhamos muito é a violência doméstica, tanto com os funcionários como também com as famílias. Trabalhos de forma interdisciplinar, pois nesta questão todos têm muito a contribuir, o psicólogo, o pedagogo, o assistente social. Fazemos um trabalho preventivo e também orientamos quando a criança já foi vitimizada, há toda uma orientação em relação à atitude a tomar, os procedimentos necessários. Todos os profissionais que atuam na rede de ensino já sabem. Em relação a isso, a rede avançou muito nos últimos anos. (AS – P. Prudente)

Outra demanda requerida pela política de educação e/ou por iniciativa do assistente social é a articulação escola-sociedade, sendo até mesmo identificada como uma particularidade do serviço social na área da Educação.

O Serviço Social é uma profissão que tem características singulares. Ela não atua sobre uma única necessidade humana (tal como o dentista, o médico, o pedagogo...) nem tampouco se destina a todos os homens de uma sociedade sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternizados, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade. É por isso que os profissionais de Serviço Social atuam, basicamente, na trama das relações de conquista e apropriação de serviços e poder pela população excluída e dominada. (Netto; Carvalho, 1987, p.51)

A visão de totalidade<sup>28</sup> do assistente social propicia a articulação entre as diversas políticas sociais envolvidas na rede de proteção social existente em cada realidade específica. Referindo-se especificamente à política de atendimento à criança e ao adolescente, o conceito de rede está definido no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente como um conjunto articulado de ações governamentais

---

28 Totalidade: “categoria ontológica que representa o concreto, síntese de determinações, sendo um complexo constituído de outros complexos subordinados, ou seja, toda parte é também um todo [...] um complexo de forças com relações diversas que agem em conjunto. Essa complexidade não elimina o caráter de elemento” (Lukács, 1979, p.39).



e não governamentais da União, estados e municípios, buscando a construção de consensos e a implementação de políticas que atendam às necessidades desse segmento.

A articulação escola-sociedade é efetivada em diferentes prismas, dependendo das determinações presentes no cenário institucional e da visão política do profissional em viabilizar essa relação. Há variáveis que vão desde os simples encaminhamentos, aos serviços prestados pelas políticas sociais públicas e privadas, com o objetivo de atender as demandas explícitas ou implícitas, identificadas ou solicitadas ao assistente social, até a efetivação de ações de parcerias, que consistam em realizar projetos integrados correspondendo principalmente aos interesses dos usuários.

Nesse aspecto, destaca-se a necessidade de a escola manter contato direto com outras instituições da rede de atendimento à criança e ao adolescente, considerando inclusive a centralidade que a escola ocupa em qualquer proposta de atendimento a esse segmento populacional.

Apesar de não ser uma demanda persistente no resultado obtido pela pesquisa, aparecendo apenas em alguns municípios, considera-se a dimensão investigativa do serviço social de extrema importância para a prática profissional do assistente social e, por isso, será contemplada.

Em muitos municípios denota-se a pesquisa como sinônimo de levantamentos de dados, visando identificar o perfil dos alunos/famílias e suas necessidades, orientando a intervenção do assistente social. Em alguns municípios o serviço social utiliza-se da pesquisa social com uma visão mais crítica e abrangente da realidade social.

Em Presidente Prudente realiza-se anualmente pesquisa sobre o perfil da rede de ensino do município e a análise do material empírico compilado constitui-se referencial para a organização do projeto político-pedagógico das unidades escolares. As informações obtidas nesse levantamento do perfil são temas de debates com os educadores, com o intuito de compreender as famílias atendidas pela rede de ensino, desmistificando preconceitos e mitos existentes em relação à concepção de família.

Recentemente, o município propôs a realização de uma pesquisa sobre o perfil da demanda reprimida de creches, visando fortalecer a luta pela universalização da Educação Infantil e, concomitantemente, levantar prioridades a serem atendidas em curto e médio prazos, para aquelas crianças que, pela condição de vida de suas famílias, são vulneráveis a riscos sociais; portanto, necessitam de atendimento, com urgência, nas unidades educacionais.

Em outro município (Limeira), há um programa informatizado com dados completos sobre a demanda reprimida da Educação Infantil. Esse cadastro possibilita identificar o número de crianças que precisam de atendimento nessa etapa de ensino, incluindo várias informações: composição da família, faixa etária da criança, condições de trabalho da família, renda familiar, escolaridade dos pais, tempo de espera, entre outros.

Nós temos aqui na Secretaria da Educação um programa informatizado, muito avançado. Ele tem vários dados, tais como: a demanda reprimida de creche, em quais bairros estas crianças estão localizadas, faixa etária, condição familiar, condição de trabalho dos pais, enfim, todas as informações sobre esta questão. Isso facilita no planejamento das ações, é uma importante conquista para o Serviço Social. Este programa é alimentado pelas informações de toda rede, através do Serviço Social, que atende nos plantões, é muito interessante. (AS – Limeira)

Essas informações alimentam o processo de planejamento da política de educação municipal no que se refere à Educação Infantil, resultado da ação profissional do assistente social.

Esses exemplos demonstram a importância de inserir no cotidiano da prática profissional do assistente social a dimensão investigativa, a pesquisa social. No entanto, não é expressivo o número de municípios que efetivam essa atividade provavelmente por fatores relacionados ao excesso de atividades desempenhadas pelos profissionais, considerando a proporcionalidade entre o número de assistentes sociais e a amplitude da rede de ensino. A dificuldade do profissional em visualizar a importância dessa atividade parece ser o principal motivo de sua baixa incidência de utilização.

O debate a respeito do referencial teórico-metodológico utilizado pelos assistentes sociais que atuam na área da Educação não foi privilegiado na pesquisa, mas mesmo assim, muitos profissionais, ao descreverem as atividades desenvolvidas pelo serviço social, referem-se aos instrumentais técnico-operativos por eles utilizados, considerando-os como uma atividade profissional. Portanto, considera-se importante destacar os instrumentais mais utilizados pelo serviço social em sua prática profissional na política de educação.

De acordo com Yamamoto (1998), o processo de trabalho no serviço social é pautado pelo instrumental técnico-operativo utilizado por esse profissional. Esse instrumental não compreende apenas o arsenal de técnicas utilizadas para a efetivação dos serviços, mas também o arsenal teórico-metodológico (conhecimentos, valores, herança cultural, habilidades). Essa base teórico-metodológica é constituída pelos “recursos essenciais que o assistente social aciona para exercer o seu trabalho” (Yamamoto, 1998, p.43), a fim de iluminar a leitura da realidade, melhor direcionar e moldar sua ação.

A apropriação do referencial teórico-metodológico, por parte do assistente social, possibilita ao profissional apreender a realidade numa perspectiva de totalidade e construir mediações entre o exercício profissional comprometido e os limites dados pela realidade de atuação.

Nesta pesquisa, os profissionais indicaram apenas os instrumentais técnico-operativos utilizados, sobressaindo-se os seguintes: visita domiciliar, encaminhamento, entrevista e reunião.

O encaminhamento, muitas vezes confundido com transferência de responsabilidade entre setores e organizações, torna-se um serviço sempre parcial e insuficiente, exigindo novos retornos através de uma recorrência burocrática e do disciplinamento em percursos infundáveis nos corredores das instituições, que acabam por reforçar a dependência e, muitas vezes, a perda de auto-estima. Quando muito, conseguem garantir de alguns recursos, uma satisfação compensatória em meio às informações controvertidas e às respostas insuficientes às demandas criadas. O encaminhamento ainda não é compreendido como a busca de uma solução para os problemas e situações vivenciadas pela população como garantia de direitos. (Sarmiento, 2000, p.104)

Salienta-se nesse aspecto uma experiência interessante desenvolvida por um dos municípios pesquisados. Nas reuniões de capacitações realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores são socializadas as informações referentes aos recursos existentes no município, para que os educadores possam ser multiplicadores dessas informações, esclarecendo às famílias dos alunos sobre seus direitos e suas vias de acesso a esses recursos.

A equipe de Serviço Social organizou um guia de recursos da comunidade, pensando nos vários tipos de situação que ocorrem no dia-a-dia das unidades educacionais. Então, quando o professor consegue identificar a situação, ele mesmo encaminha para a instituição certa. Por exemplo: o professor suspeita que o aluno está usando drogas. O que fazer? Ligar para o Conselho Tutelar? Muitas vezes, considerando o relacionamento que o professor tem com o aluno e a família, ele mesmo faz o devido encaminhamento. Mas isso só foi possível com a orientação do Serviço Social. E também o professor sente-se seguro para fazer isso porque sabe que se precisar tem o respaldo do assistente social. (AS – Prudente)

A visita domiciliar é uma prática relevante no serviço social conforme descreve Silva (2001, p.30),

[...] por meio desse contato com as pessoas em seu ambiente familiar, o assistente social consegue aproximar-se do vivido e do cotidiano do usuário, observando as alterações familiares, a vizinhança, a rede social e os recursos institucionais mais próximos. Essa prática supera, em diversos aspectos, a entrevista feita na instituição, pois quando se vê o movimento das pessoas, muitos registros ficam na memória fotográfica do Assistente Social.

Em todos os municípios pesquisados, o assistente social utiliza a visita domiciliar, com as mais variadas finalidades, conforme descreveram nos questionários:

Com o objetivo de ampliar o conhecimento da realidade sociofamiliar e da comunidade; (AS – Santa Rita do Passa Quatro)

Avaliação para obter vaga em creche, verificar se os pais realmente estão trabalhando, pois este é o critério para conseguir vaga na creche. (AS – Borebi)

Realizamos visita domiciliar nos casos solicitados pelo Conselho Tutelar. (AS – Tupã)

Para acompanhamento e verificação das condições das famílias que recebem a Bolsa Família. (AS – Tupã)

Para sanar os problemas sociais apresentados pelos alunos/famílias na escola. (AS – Botucatu)

Averiguar e orientar os pais sobre as faltas do aluno na escola e de suas implicações e conseqüências, através da visita domiciliar, quando a escola já esgotou suas ações. (AS – Assis)

Verifica-se por meio desses depoimentos a contribuição do assistente social nas unidades educacionais, no sentido de facilitar o elo escola-família, especificamente com o instrumento técnico de visita domiciliar, estabelecendo um contato próximo com a realidade social e cultural das famílias. A sistematização dessas informações pode suscitar dados significativos, que foram apresentados de forma individualizada, particular, fragmentada, mas que podem ser rearticulados e interpretados por categorizações, coletivizando-os e propondo ações, intervenções na dimensão coletiva.

A entrevista é muito utilizada quando o profissional precisa obter dados da família, visando atender diferentes objetivos, ou seja, levantamento socioeconômico para o fornecimento de recursos ou inclusão em um programa social; triagem para conseguir vaga em creches ou para realizar qualquer tipo de orientação social, conforme demonstram os depoimentos dos profissionais a seguir:

Realizamos entrevistas com as famílias para incluí-las no Programa Bolsa Família. (AS – Vargem Grande Paulista)

A entrevista visa a realização do estudo socioeconômico para a concessão de passes escolares. (AS – São Carlos)

Para fazer o cadastro socioeconômico e a classificação por prioridade de todas as famílias que solicitam vagas em creche para seus filhos, nós realizamos uma entrevista. (AS- Santo André)

Entrevistamos os pais das crianças nas situações de violência doméstica e nas demais intercorrências. (AS – Mauá)

Para Souza (1998), um dos maiores problemas da utilização da entrevista na área social é a questão da objetividade, de conseguir separar as informações dos sentimentos que surgem durante a abordagem. O entrevistador, na

busca pela objetividade, esforça-se por ignorar as sensações, a imaginação, a arte e o lúdico, ao realizar e analisar a entrevista, deixando na maioria das vezes de abordar ou mesmo de referir-se à "arte" e ao "sentir" como processos de ação-reflexão-ação. (Souza, 1998, p.30)

A identificação dos instrumentais técnico-operativos que os assistentes sociais utilizam na efetivação da prática profissional não evidencia a direção por eles assumida, visto que é o referencial teórico adotado que demonstra se a prática está orientada por uma perspectiva crítica ou conservadora.

Constata-se, porém, de acordo com os objetivos descritos ao utilizarem esses instrumentos, que o mesmo instrumental (visita domiciliar, entrevista, encaminhamento) é utilizado pelos assistentes sociais com posicionamentos divergentes, que indicam direções político-ideológicas, ou seja, com intencionalidades diferentes.

Essa é uma das questões suscitadas pela pesquisa que podem ser aprofundadas em outros estudos, considerando-se a relevância dessa temática.

O encadeamento de referências teóricas e empíricas discutidas nas diversas etapas da presente pesquisa possibilitou uma ampla construção de diversos determinantes desse amálgama que constitui

o espaço sócio-ocupacional do serviço social na educação pública municipal paulista. Evidenciou-se, porém, que a riqueza de informações colhidas na pesquisa, fruto da paixão da pesquisadora pelo tema e da ansiedade dos assistentes sociais pesquisados em desfrutar desse espaço de reflexão, implicou uma dispersão do foco da pesquisa; portanto, a seguir, será retomado o ponto de partida, dialeticamente considerado também o ponto de chegada.