



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



PAULA DE ÁVILA ASSUNÇÃO

**A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

**Rondonópolis – MT
2016**

PAULA DE ÁVILA ASSUNÇÃO

**A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

**Rondonópolis – MT
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

--

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aos sujeitos desta pesquisa, com minha gratidão e respeito!

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. (PAULO FREIRE)

GRATIDÃO

As minhas filhas amadas, sentido maior da minha existência: Stella, Amanda e Luiza!

Ao Paulo, amado e amante, lado a lado nessa caminhada!

À Assistente Social Mestre Edna, amiga e parceira importante neste desafio!

À Professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, orientadora e guia brilhante deste trabalho!

Ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, suplente desde o início.

Aos colegas e professores do Programa da Pós-Graduação em Educação de Rondonópolis!

À Professora Dra. Liliane Capilé Charbel Novais e à Professora Dra. Terezinha Azerêdo Rios, pelas brilhantes contribuições e críticas a este trabalho!

Aos sujeitos da pesquisa, vozes presentes do princípio ao fim deste estudo.

A todos e todas que me encontraram nesse caminho e deixaram suas marcas.

A Deus, pelas bênçãos constantes!

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (PAULO FREIRE)

RESUMO

O presente texto dissertativo apresenta os resultados de uma investigação acerca da inserção do Serviço Social na escola, como uma política pública e educacional, objetivando compreender as possibilidades e os limites presentes nessa realidade. Considerar a comunidade escolar, a comunidade externa e as famílias como sujeitos dessa história e ouvi-los dialogicamente, como propõe Paulo Freire, foi um grande desafio. Na atual conjuntura existe o entendimento de que o Serviço Social se constitui como mediador dos processos políticos que formam a cultura humana, no encontro com as demais profissões da Educação. A presença do assistente social na escola implica um compromisso coerente com o projeto ético-político profissional hegemônico do Serviço Social brasileiro, gestado desde o final dos anos 1970, que deve estabelecer, com o Projeto Pedagógico da escola, uma relação dialógica. A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal “Campo Florido” (nome fictício), no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Participaram, como sujeitos da pesquisa, duas professoras, uma auxiliar de serviços gerais, a coordenadora e o diretor (representantes da Comunidade Escolar); três mães de alunos, (representantes das Famílias) uma das moradoras mais antigas do bairro – também liderança comunitária, e o presidente de bairro (representantes da Comunidade Externa). A pesquisa desenvolve-se segundo o referencial teórico crítico-dialético e utilizou um método qualitativo crítico. Os fundamentos teórico-metodológicos radicam-se em Paulo Freire (1996; 2002; 2008) Garske (2006), Hora (2006), Yamamoto (2008), Netto (1998), Abreu (2004), Santos (2013) e Silva (2012). Os resultados revelam que, entre desafios e possibilidades da inserção do assistente social na escola, existe o desejo de todos os sujeitos envolvidos: comunidade escolar, comunidade externa e família, para que isso ocorra. Os limites para que essa presença se efetive como política pública são: indisponibilidade do profissional no quadro de servidores municipais; visão assistencialista da profissão e pouco conhecimento da Comunidade Externa e da família a respeito de Gestão Democrática. O reconhecimento da necessidade de ações educativas voltadas às questões sociais desenvolvidas por profissional com formação específica, o perfil de mediador do assistente social e o espaço que a profissão já conquistou nessa área, em outras localidades.

Palavras-chave: Política Pública. Escola. Gestão Democrática. Assistente Social.

ABSTRACT

The present argumentative text presents the results of an investigation about the insertion of Social Service in the school, as a public policy and educational, aiming to understand the possibilities and the limitations present in this reality. Consider the school community, the outside community and families, as subjects of this story and hear them, dialogically, as proposed by Paulo Freire, it was a great challenge. In the current conjuncture there is understanding that the Social Service is constituted as a mediator of the political processes that form the human culture, in the encounter with the other professions of Education. The presence of the social assistant at school implies a coherent commitment with the professional ethical-political project, hegemonic Brazilian Social Service, gestating since the end of the 1970s that should establish the School Pedagogic Project, a dialogic relationship. The research was developed in the Municipal School "Campo Florido" (fictitious name) in the city of Rondonópolis / MT. Participated as research subjects, two teachers, one general assistant, the coordinator and the director (representatives of the school community). Three mothers of students (representatives of Families) one of the oldest residents of the neighborhood - also community leadership, and the district president (External Community representatives). The research develops according to the critical qualitative theoretical framework. The theoretical-methodological foundations are rooted in Paulo Freire (1996, 2002, 2008) and also in relation to the theoretical frameworks and critical analysis of the data are considered Garske (2006), Time (2006), Iamamoto (2008) Netto (1998), Abreu (2004), Santos (2013) and Silva (2012). The research in their results revealed that between challenges and possibilities of insertion of social assistant at school is the desire of all subjects involved: school community, outside community and family, to that this fact occurs. According to the interviews, the limits for that the presence becomes effective as a public policy are: unavailability of professional in the context of municipal employees, assistentialistic vision of the profession and little knowledge of the Foreign Community and family about Democratic Management. And the possibilities are: the need for educational activities directed to the social issues developed by a professional with specific training, the mediator profile social worker and the space that the profession has won in this area, in other locations.

Keywords: Public Policy. School. Democratic Management. Social Assistant.

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Alcoólicos Anônimos
ABEPSS	Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Serviço Social
ANAS	Associação Nacional dos Assistentes Sociais
ASD	Auxiliar de Serviços Diversos
CEBRID	Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EME	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NA	Narcóticos Anônimos
ONG	Organização Não Governamental
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAD	Secretaria Nacional Antidrogas
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PERCURSO METODOLÓGICO	17
1.1 O lócus da pesquisa.....	21
1.2 Os sujeitos da pesquisa.....	24
2 O SERVIÇO SOCIAL: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES	26
2.1 Serviço Social na América Latina: contextualização histórica.....	26
2.1.1 A função social do Serviço Social: noções básicas	29
2.1.2 Serviço Social/Educação/Escola.....	32
3 A HISTÓRIA E O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES GERAIS E ESPECÍFICAS DO FAZER PROFISSIONAL.....	35
3.1 Mediação como categoria de estudo da realidade social.....	44
3.2 Gestão Democrática	50
3.3 As atribuições gerais e específicas do assistente social	54
3.3.1 Eixo I: “Dimensão socioeducativa da profissão”	57
3.3.2 Eixo II: “Dimensão de democratização da educação”	60
3.3.3 Eixo III: “Dimensão de articulação da política de educação com as demais políticas sociais e, em especial com a rede socioassistencial”	61
4 LIMITES E POSSIBILIDADES NA INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA: ANÁLISE DOS DADOS.....	64
4.1 A voz da comunidade escolar	65
4.1.1 Eixo I: Os problemas enfrentados na e pela escola.....	65
4.1.2 Eixo II: A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola	74
4.1.3 Eixo III: O papel do assistente social na escola	76
4.1.4 Eixo IV: Limites e possibilidades da inserção do/a assistente social na escola.....	82
4.2 A voz da comunidade externa e famílias	92

4.2.1 Eixo I: Problemas enfrentados na e pela escola	92
4.2.2 Eixo II: A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola	97
4.2.3 Eixo III: O papel do assistente social na escola	101
4.2.4 Eixo V: Limites e possibilidades da inserção do/a assistente social na escola	102
NOTAS CONCLUSIVAS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXO 1 - PARECERES 298 E 299, DE 2009 (Sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (nº 3.688/2000)	117
APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTA	118

INTRODUÇÃO

Ao perguntarmos: "Quem concebe a Educação escolar?", deveríamos responder, criticamente: "Todos os que nesse ambiente desenvolvem parte de sua vida e ali se relacionam, ensinando, aprendendo, criando, partilhando conhecimentos, fazeres, valores e crenças. Todas as pessoas - únicas na sua identidade, iguais na sua humanidade". O contrário da igualdade não é a diferença. É a desigualdade, algo que se cria no momento em que se rompe com os princípios éticos. (RIOS, 2012, p. 01).

A discussão acerca da presença do assistente social na Educação brasileira ganhou relevância nacional a partir do ano de 2012, em função de amplo movimento de discussão, planejamento e realização do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Este debate, contudo, não é recente. Amaro (2011) destaca que um dos mais antigos registros de que se tem conhecimento é o Decreto nº 1394 de 25 de março de 1946, que implanta o Serviço de Assistência Escolar, no Rio Grande do Sul. Vinculado à Secretaria Estadual de Educação, era composto por equipes multiprofissionais e o assistente social estava inserido nas conhecidas Equipes de Saúde Escolar. Sua atuação era voltada para as "situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social". (AMARO, 2011, p. 19).

A partir da década de 90, mais precisamente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e a transferência financeira das creches para a política da Educação Infantil inicia-se um movimento nacional a favor da inserção do assistente social no âmbito da Educação ou da realidade escolar, de outro modo.

Destaca-se, aqui, uma breve reflexão acerca da diferença entre Educação e Educação Escolar, partindo-se do entendimento de que a escola não é o único lugar onde ocorre a Educação – ela é apenas mais um dos espaços ou instituições onde o processo educativo acontece. A família, a Igreja, o local de trabalho, o círculo de amizades, os veículos de comunicação de massa e muitos outros são espaços de Educação.

O processo educativo ultrapassa a escola, é maior do que ela e se dá em uma construção processual marcada pela historicidade, pela totalidade e pela contradição, por meio da dinamicidade das relações humanas, estando presente em todas as dimensões da vida.

O Serviço Social pensa a Educação como dimensão da vida social e a compreende em sua relação com o trabalho, tomando como referência a concepção de Marx, que considera o

trabalho como fundamento ontológico do ser social. Segundo os Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, do conjunto CFESS-CRESS (2010-2012):

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (BRASIL/CFESS-CRESS, 2010-2012, p. 16).

Juntamente com as creches, a Educação recebe em seu quadro as assistentes sociais que já atuavam nelas, anteriormente vinculadas à política de Assistência Social. Essas profissionais chegam à Educação e continuam desenvolvendo a mesma prática de antes, quase que numa continuidade daquelas antes desenvolvidas na Assistência Social, o que conferiu grande confusão em relação ao papel do assistente social na Educação, fato que se mantém até os dias atuais.

No ano de 2000, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) elabora um Parecer Jurídico atribuindo à categoria uma direção técnica para a atuação do assistente social junto à política de Educação.

Em 2001, esse Conselho cria o Grupo de Estudos em Serviço Social na Educação e lança a brochura intitulada Serviço Social na Educação, material de apoio técnico, normativo e operativo.

No período compreendido entre 2004 e 2012, a categoria de assistentes sociais, em conjunto com o CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) de cada Estado brasileiro, se organizou frente às demandas legais e administrativas do tema, culminando com a preparação e realização do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação.

Questionamos, portanto, o que quer o Serviço Social no âmbito escolar? As argumentações aqui presentes pretendem ressaltar a necessidade da fuga de armadilhas, tais como a redução da atuação do profissional de Serviço Social apenas aos estudantes, voltados

para a Política de Assistência Estudantil e/ou às suas famílias, chamadas “desestruturadas”. Quando se incide nesse equívoco, corre-se o risco de se acirrar a culpabilização dos estudantes e famílias; reproduzir-se diagnósticos de agências internacionais que entendem as limitações da educação brasileira pelo viés do professor, do aluno ou do método e não consideram a forma classista com que a mesma foi tratada, numa tentativa do capitalismo de desqualificar o que seja bem público; uma compreensão ideológica ainda simplista a respeito dos direitos humanos e da condição do sujeito como sujeito de direitos.

É a existência de outras dimensões da vida humana (sociais, econômicas, familiares, psicológicas e outras), além da dimensão pedagógica (referente às relações aluno-professor), presentes na escola, que influencia sobremaneira o percurso da relação ensino-aprendizagem, levando a Comunidade Escolar (professores, coordenadores, diretores e demais profissionais não docentes) a perceber a necessidade do assistente social e de outros profissionais, como o psicólogo, nesse espaço.

Esse entendimento aproximou a pesquisadora da obra de Paulo Freire, na qual encontrou chão fértil para desenvolver sua reflexão; abriu-se um campo imenso de trabalho, a partir de então. Facilmente reconheceu-se a afinidade desse teórico com os demais teóricos do Serviço Social, utilizados nessa pesquisa, bem como com o Projeto Ético-Político da profissão, que deve se encontrar com o Projeto Pedagógico da Escola, numa relação dialógica.

Essa descoberta, desde a época em que fazia o curso de graduação, e mais intensamente no Mestrado, contou com a valiosa interferência do Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho e da orientadora Professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske. O olhar ampliado e belo que Freire possui do homem no mundo e com o mundo, entendendo-o como um ser de relações que o fazem desenvolver a característica primeira desta condição – a reflexão – encontrou eco na formação profissional da pesquisadora, de essência dialética e crítica.

Isto posto, compreendi o Serviço Social e a Educação como áreas comprometidas com uma perspectiva humanista, cujos saberes específicos se complementam e se ampliam na relação. Desse modo, entrecruzei os saberes de Freire com os dos teóricos do Serviço Social – Iamamoto, Yasbeck, Netto, Santos, Souza, Amaro e outros. Bem como me apoiei em Hora (2007) e Garske (2006), para pensar sobre a Gestão Democrática.

À época da graduação em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), tive a oportunidade, sob os preciosos e inesquecíveis cuidados da Professora Dra. Terezinha Azerêdo Rios, de ver renascer o olhar filosófico a respeito do homem e do

mundo. Ensinada e estimulada a utopicamente olhar além das aparências, a querida mestre dizia: “não basta saber fazer, é necessário saber fazer bem!”.

Com um trabalho de aproximadamente vinte anos, prestado no solo das políticas públicas de Rondonópolis e do Estado de Mato Grosso, transitei sempre por espaços de participação social, como Conselhos de Direitos e de Classe; desenvolvendo trabalho social com as famílias em todos os locais em que trabalhei; além da experiência na docência de nível superior e de gestão social. Destaca-se que a trajetória profissional foi desenhada na vivência do trabalho em equipe multiprofissional: psicólogos, enfermeiros, médicos, agentes de saúde, professores e outros profissionais. Busquei, ao longo desse caminho, o fazer bem.

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Escola Campo Florido” (nome fictício¹), estabelecida na organização do projeto da pesquisa, fez-se por várias razões, entre elas a própria localização social e geográfica da escola; o perfil técnico da Comunidade Escolar, com profissionais comprometidos e éticos; a forte presença da Comunidade Externa na vida da escola e uma história de grande participação política, de abertura para as discussões pertinentes à educação pública e à Gestão Democrática. Fundamentamo-nos na suposição de que a investigação daquele contexto traria elementos importantes para responder as perguntas aqui formuladas.

Para o andamento dinâmico da investigação, partimos do seguinte problema – quais os limites e possibilidades para a inserção do assistente social na escola? Isso nos levou a pensar, ainda, no levantamento de outras questões: como a Comunidade Escolar, a Comunidade Externa e a família entendem a presença do assistente social na escola? O assistente social pode desenvolver atividades de caráter educativo? O assistente social pode contribuir para o avanço da Gestão Democrática? O que falta para que o assistente social se constitua como um profissional da educação?

O objetivo central do estudo foi compreender os limites e possibilidades para a inserção do assistente social na escola a partir da interpretação dos sujeitos da pesquisa, tendo como foco de discussão o papel profissional do mesmo.

Consustanciada na perspectiva dialética crítica, desenvolvi encontros participativos e dialógicos com os sujeitos da investigação. Essa postura possibilitou a construção de um espaço de encontro, de empatia e simplicidade.

Em consequência desse processo, fui chamada e aceitei participar do Projeto de Formação de Pais, que acontece mensalmente, nas últimas terças-feiras de cada mês. Naquele

¹ A adoção de nomes fictícios para identificar a escola e os sujeitos participantes se deu no sentido de preservação do anonimato, assegurado pela pesquisadora.

contexto, conduzi uma Roda de Conversas, no período noturno, com aproximadamente 60 pessoas (pais, mães e avós), além da Comunidade Escolar. O tema da noite foi “Você, eu e a escola”, com o objetivo de discutir a importância da educação e da escola na vida do homem. A experiência foi bastante exitosa, houve muita participação dos sujeitos, essa participação dos sujeitos ancorou a motivação da pesquisadora na escrita desta dissertação.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se o percurso metodológico, justificando-se a escolha do método dialético crítico, os procedimentos da pesquisa e a breve apresentação dos sujeitos envolvidos no trabalho, uma vez que ser sujeito é muito mais que ter seus dados apresentados em um trabalho acadêmico. Em seguida, apresentam-se os instrumentos e procedimentos empregados para coleta de dados.

O segundo capítulo é o início do fundamento teórico da pesquisa. Nele estão contidas as noções básicas da Função Social do Serviço Social.

No terceiro capítulo encontra-se A História e o Serviço Social na Educação, bem como as atribuições gerais e específicas do fazer profissional. Discorremos sobre a categoria Mediação, como estudo da realidade social, bem como sobre a inserção do assistente social na escola, sob a perspectiva da Gestão Democrática.

No quarto capítulo, encontram-se a voz dos sujeitos e a análise dos dados pesquisados. Foram considerados quatro blocos/eixos de análise, quais sejam: 1. Problemas enfrentados na e pela escola; 2. A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola; 3. O papel do assistente social na escola; e 4. Limites e possibilidades da inclusão deste profissional na escola. Toda a análise foi baseada no olhar ampliado sobre Educação e a presença do homem no mundo e com o mundo.

Ao final, apresentamos Notas Conclusivas, em que procuramos realizar uma síntese do percurso e indicar algumas perspectivas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

“Homem político é aquele politicamente competente, ou seja: não se ilude sobre suas limitações; exatamente por causa disso consegue enfrentá-las.” (DEMO, 1991, p. 10)

A escolha de uma metodologia de pesquisa significa obviamente a organização da maneira como vai se estabelecer o caminho do processo investigativo. Constitui, na verdade, uma opção pelo melhor percurso para que aconteça a aproximação à realidade a ser investigada. No trabalho que ora se apresenta, a escolha metodológica significou não somente a definição de uma forma de fazer pesquisa, mas também de conhecer essa realidade e buscar meios, inclusive, para modificá-la. Assim, coerente com o objetivo traçado e com a perspectiva teórica adotada, a perspectiva dialética, optamos pela abordagem qualitativa interpretativa, como sustentação no momento da análise, por seu caráter descritivo e indutivo.

O entendimento é que essa abordagem tem ocupado um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudo acerca dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). “O entendimento é, também, que o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual o pesquisador se apoiar (TRIVIÑOS, 1987, p. 125)”.

Do ponto de vista de Marx, o método proposto leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. (ANDERY; PIRES SÉRIO, 2012, p. 412).

Assim fez Karl Marx ao estudar a sociedade europeia do século XIX, nos países considerados mais importantes economicamente do mundo ocidental dessa época. Descobre, por assim dizer, por meio de um estudo crítico acerca das teorias já existentes e da análise crítica da realidade, que o concreto só ganha sentido quando essa análise vai descobrindo e entendendo suas determinações. A partir desse estudo, aponta a divisão da sociedade em classes sociais como um dos principais eixos determinantes e enfatiza que a população, como um todo, se constitui como a representatividade mais concreta da sociedade.

Com isso, Marx argumenta que o estudo sobre qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir de e na realidade concreta da qual faz parte. Isto subentende a impossibilidade de compreensão de uma realidade abstraindo dela qualquer tipo de determinação, como se o fenômeno se explicasse por si só, uma vez que o conhecimento não

existe e não pode ser construído a despeito da realidade, já que dela depende como ponto de partida e a ela retorna devendo, nessa medida, se constituir como representativo do real.

Analisar um fenômeno inserido em uma realidade implica, por conseguinte, uma análise com base nos aspectos históricos e numa totalidade permeada por elementos que se contradizem.

Isso confere à perspectiva dialética um componente político, o que significa que a teoria por si só não muda a realidade, mas se constitui como uma das condições fundamentais para que sua mudança ocorra. A opção pelo método dialético pressupõe a adoção de três categorias metodológicas básicas – historicidade, totalidade e contradição, as quais se constituem como bases teóricas que vão informar a maneira pela qual o pesquisador analisa o objeto proposto.

Ao contextualizar o objeto de estudo, o pesquisador passa a considerar a categoria metodológica de historicidade. Isso indica o reconhecimento de que o processo é inacabável, composto de fenômenos não estáticos, sempre em constante transformação. Considera-se a intencionalidade do pesquisador e reúnem-se condições teóricas para a transformação da realidade, por meio da compreensão do binômio passado x presente.

[...] a dialética marxiana busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não com sucessão de fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações. (ZAGO, 2011, p. 5).

Os elementos constitutivos da uma relação só podem tornar-se compreensíveis na medida em que são analisados dentro de uma totalidade. Considerar o objeto em sua totalidade, como parte de um todo e esse todo não sendo apenas e tão somente a soma de suas partes, é indicador da consideração dessa categoria de análise.

Na argumentação de Zago (2011, p. 9),

Uma descrição científica da realidade parte de uma visão do todo, sempre presente no contato com o real, mas ainda nebulosa e imprecisa, parte-se de um conceito vazio de significação concreta. Desta representação conceitual vaga ruma-se para uma formulação conceitual que deixa de ser caótica e passe a representar a realidade das coisas.

Considerar e estudar o objeto a partir do seu pensamento enquanto pesquisador e também sob os aspectos que esse objeto tomou ao longo da pesquisa, verificando as relações de tensão antagônicas existentes entre os processos sociais presentes na construção dos sujeitos e nas suas manifestações com os fenômenos, significa um estudo do objeto a partir de suas contradições, conforme afirmam Andery e Pires Sérgio (2012, p. 410), “As coisas constituem-se de contradições e forças antagônicas, movimento e transformação constantes, existem em contínua relação e inter-relação com outros fenômenos, constituindo-se em constituindo as totalidades que a formam”.

As relações que levam a contradições, imprimindo movimento aos fenômenos, se dão em âmbitos relacionais mais amplos, são determinantes na constituição dos próprios fenômenos. Isso leva a entender que estes não existem de forma isolada de variáveis que as determinam, não são, também, o somatório de um conjunto de variáveis isoladas, mas constituem-se, fundam-se, e transformam-se a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais. Assim, consideramos que o conhecimento não existe e nem é construído a despeito da realidade e que precisamos, na construção do conhecimento científico, levar em consideração as categorias historicidade, totalidade e contradição como elementos teóricos que dão sustentação no processo de análise e interpretação com base numa abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa surge no seio da Antropologia e da Sociologia e, nos últimos 30 anos, passou a constituir-se como base em outras em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresa. É voltada para a estrutura social do fenômeno e se preocupa com o universo de elementos que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e não há preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes de iniciar os estudos, conforme argumentam Lüdke e André (1986).

Sabemos, pois, que a abordagem qualitativa apresenta, segundo Bogdan e Biklen (1982), cinco características básicas que a identificam. Nesta abordagem metodológica, uma das características é que um fenômeno, para ser compreendido, deve ser estudado no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado num perspectiva integrada. Para os autores, na abordagem qualitativa o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada é essencial. Uma segunda característica é que os dados obtidos na pesquisa são predominantemente descritivos, sendo rica, portanto, a descrição de pessoas, situações e acontecimentos.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1982), outra característica básica é que a preocupação é muito maior com o processo do que com o produto, uma vez que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é de verificar sua manifestação nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O significado que as pessoas atribuem ao fenômeno estudado é foco de atenção especial por parte do pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de detectar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, melhor dizendo, a forma como os sujeitos interpretam as questões que se constituem como objeto de estudo. O processo de análise dos dados tende a seguir um caminho essencialmente indutivo.

Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido por meio de diferentes caminhos. Aqui apresentamos os caminhos percorridos, fornecendo, também, uma visão dos instrumentos técnicos utilizados na abordagem qualitativa: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica.

Na realização deste estudo, a opção foi pela pesquisa bibliográfica, para congregar o conjunto de conhecimentos, informações e teorias sobre o objeto de pesquisa; pela pesquisa documental, classificando os textos oficiais e formativos dos órgãos representativos da categoria profissional a respeito da inserção do assistente social na educação. A pesquisa documental representa uma forma com possibilidade de se revestir de caráter inovador, trazendo contribuições relevantes ao estudo de alguns temas. Na verdade, os documentos são considerados como fontes de dados para os estudos qualitativos.

Por último, a pesquisa empírica, como elemento essencial para o levantamento dos dados a partir das opiniões, experiências e ações dos sujeitos, tendo como eixo de análise a questão central e as específicas. Assim, feito o primeiro estudo para a organização das bases teóricas e metodológicas, partimos para a operacionalização através da coleta de dados, utilizando como técnicas a observação e a entrevista.

A observação é uma técnica utilizada na abordagem qualitativa para coletar informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da abordagem qualitativa, por desempenhar um papel importante não somente nas atividades científicas como nas atividades humanas. Neste trabalho, foram realizadas entrevistas

semiestruturadas, a partir de um roteiro constituído por vinte e uma questões abertas, respondidas por dez pessoas, que compõem o universo da pesquisa. Esse processo se deu da seguinte forma: organização dos das entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1) e as observações diretas realizadas na escola; transcrição dos arquivos registrados em áudio MP3; releitura do material, e a organização do material coletado dos questionários e das entrevistas, selecionando-os para análise dos dados obtidos, com base nas seguintes categorias explicativas:

- A. Problemas enfrentados na e pela escola.
- B. A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola.
- C. O papel do assistente social na escola.
- D. Limites e possibilidades da inclusão deste profissional na escola.

1.1 O lócus da pesquisa

A tomada de decisão foi por uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), de um determinado bairro periférico, do município de Rondonópolis, situado no Estado de Mato Grosso, que foi denominada de forma fictícia de “Escola Campo Florido”, resultante de um critério estabelecido na organização do projeto da pesquisa. A localização social e geográfica da escola, o perfil técnico da comunidade escolar, com profissionais comprometidos e éticos, bem como a forte presença da Comunidade Externa na vida da escola justificaram a sua escolha. Vale lembrar que o Departamento de Educação da UFMT/Rondonópolis já desenvolveu grandes trabalhos de orientação pedagógica, extensão e pesquisa, por meio dos projetos desenvolvidos pelos professores Ademar de Lima Carvalho, Lindalva Maria Novaes Garske, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e João Graeff, o que muito contribuiu para a atual condição da escola.

No contato com a escola, durante a realização das atividades da pesquisa empírica, verificamos que se trata de uma instituição educativa situada em um bairro que foi construído sobre o lixão da cidade. Com o tempo, as pessoas invadiram esse lixão, para fins de moradia. A escola foi construída em 1982. No início, com apenas três salas de aula, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendia a periferia local e os bairros rurais do entorno. Hoje são oito salas de aula atendendo todo o Ensino Fundamental. Os alunos se dividem entre os bairros do entorno e, recentemente, os residenciais populares da outra extremidade da cidade, distantes mais de 10 km da escola.

Feita a escolha do lócus da pesquisa, em março de 2015, iniciamos o caminho de estreitamento de laços com os atores sociais envolvidos. Por meio do telefone, agendamos a primeira visita à escola e o encontro com o diretor. Como já conhecíamos a escola, seu entorno e localização, em função das atividades profissionais como assistente social da rede municipal, lotada na secretaria municipal de Assistência Social, foi fácil a aproximação. Agora, com outro olhar, o olhar de pesquisadora, que começava a se desenvolver, sob a égide dos conhecimentos adquiridos no percurso teórico e de convivência acadêmica, no Mestrado em Educação.

Para além da pesquisa, o olhar de educadora, que se fortaleceu e adquiriu formas específicas, durante esse processo de formação, aproximou-nos do lócus da pesquisa e de seus atores.

Durante o primeiro encontro com a escola, acontecia uma apresentação cultural dos alunos, a respeito da importância da água, na vida do planeta e dos seres humanos. Os pais e responsáveis foram convidados, estando presentes em número muito reduzido. O diretor, juntamente com a professora responsável pela apresentação, conduzia o evento. Ao término da apresentação, nos aproximamos. Mediante as explicações necessárias acerca de nossa presença, fomos convidadas a uma conversa, na sala do diretor. Uma vez lá, nos identificamos melhor, em detalhes, e esclarecemos o objetivo da nossa visita e entregamos, em mãos, o ofício de solicitação para realização da pesquisa, assinado pela orientadora.

O diretor se mostrou disponível, de imediato. Teceu vários elogios aos professores envolvidos na pesquisa, principalmente à professora Lindalva Garske, a qual chamou de “minha mestra”. Muito nos chamou a atenção, sua expressão e comentário quando expusemos o título da pesquisa: “E precisa de pesquisa para saber que o assistente social é imprescindível na escola?”.

Contudo, essa aparente certeza demonstrada por ele, foi sendo questionada, no decorrer da convivência e das entrevistas, como veremos mais adiante. Marcamos outra conversa, para outro dia, desta feita também com as supervisoras, no mesmo dia da semana em que eles desenvolvem a reunião de direção/supervisão, na escola.

Superados alguns desencontros, iniciamos uma conversação a respeito da nossa estada na escola e da pesquisa, propriamente dita. Alguns obstáculos se apresentaram: pressa da equipe da escola de terminar a conversa, uma vez que precisava continuar a reunião técnica; o posicionamento contrário das supervisoras, de acompanharem a pesquisa, devido ao acúmulo de trabalhos já desenvolvidos; a crítica de todos eles a outros pesquisadores que lá estiveram e depois, nenhuma devolutiva trouxeram à escola; e, por fim, a rejeição a profissionais que se

dizem da educação ou desejam ser e, uma vez na escola, nada resolvem em relação aos problemas sociais ali existentes.

Nossa postura foi a de ouvinte, no primeiro instante. Com o passar do tempo, cuidadosamente, fomos nos posicionando e proporcionando condições para o diálogo, a interação e a troca de vivências e ampliação dos conhecimentos de todos.

Em seguida, detalhamos os passos da pesquisa, tendo como base a abordagem qualitativa interpretativa na perspectiva dialética crítica. Quando explicamos a metodologia da pesquisa e a necessidade da criação dos grupos, pois conversaríamos separadamente com a Comunidade Escolar e depois com a Comunidade Externa e famílias, o diretor e sua equipe se adiantaram e decidiram que escolheriam os sujeitos que participariam da pesquisa. Usaram como argumento o fato de ser mais seguro, mais fácil, uma vez que eles conheciam diretamente os sujeitos envolvidos. Saberiam, portanto, quem teria um perfil mais participativo. Acatamos a decisão, visto ser a postura mais sensata, no momento. Explicamos que as perguntas do questionário a ser utilizado seriam abertas, e que a presença do diálogo predominaria, por meio de entrevistas coletivas, semiestruturadas.

No dia e horários marcados, comparecemos na escola. A orientadora da pesquisa já havia lido e corrigido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também o Roteiro das Entrevistas. Como já dissemos, seriam dois grupos distintos. Um apenas com a Comunidade Escolar e o outro com a Comunidade Externa e as famílias, totalizando quinze sujeitos, cinco para cada segmento. A Professora Mestre e assistente social Edna Rodrigues nos auxiliou nas entrevistas, como observadora e nas gravações das falas.

O dia escolhido para essa finalidade era o mesmo dia da reunião dos pais na escola, propositalmente, para facilitar para eles e otimizar nossos trabalhos. O primeiro grupo realizado foi o da Comunidade Escolar. Os participantes, também escolhidos pelo diretor e sua equipe, eram, além dele próprio, uma das coordenadoras, duas professoras e a servidora responsável pela portaria da escola (Auxiliar de Serviços Diversos – ASD). Ressaltamos que o diretor escolheu esta última por ser acadêmica de Serviço Social, fato que ele considerou relevante e importante para a pesquisa.

Iniciamos os trabalhos com uma breve apresentação da pesquisadora, da professora auxiliar e do projeto de pesquisa, evidenciando seu caráter dialógico. Os participantes foram acolhidos e convidados a se manifestarem, livremente. Na condição de pesquisadora, eu organizava e sintetizava os dados, durante as observações comunicativas, voltando aos sujeitos para a criação de um consenso coletivo e dialógico. Assim também foi feito após a transcrição dos relatos.

Seguimos um roteiro de perguntas abertas, conforme orientação. O encontro durou uma hora, aproximadamente. O roteiro (Apêndice 1) contemplou perguntas que remetiam ao relato de vida dos participantes, tais como: conte a história dessa escola, fale de sua trajetória na escola.

Em seguida, realizamos as entrevistas coletivas com a Comunidade Externa e as famílias. Os mesmos critérios foram utilizados para escolha dos participantes e seguimos um roteiro, que também contemplou perguntas que remetiam ao relato de vida dos participantes, tais como: conte a história dessa escola e do bairro. Compareceram ao grupo duas pessoas da comunidade do entorno da escola e três mães de alunos, embora tenham sido convidadas cinco pessoas de cada segmento. A duração dos trabalhos foi de uma hora e meia.

Ressaltamos, aqui, a forma como as questões relacionadas à importância do assistente social na escola foram organizadas, por se tratar do objetivo geral da pesquisa. Procuramos entender o que os sujeitos pensam a esse respeito: se esse profissional deveria estar presente na escola; quais seriam suas atribuições; se essa presença ajudaria no enfrentamento aos problemas sociais presentes pela escola; se o assistente social poderia desenvolver atividades educativas; se contribuiria para o desenvolvimento da Gestão Democrática e para o debate a respeito da participação social na escola. Em seguida, buscamos entender os limites e as possibilidades para a inserção do assistente social como profissional da educação.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Em se tratando da participação na pesquisa empírica foi garantida a presença de cinco membros da escola, conforme especificado no quadro abaixo, compondo a Comunidade Escolar.

Quadro 1 – Comunidade Escolar

Função	Formação	Tempo na escola
Diretor	Filosofia e Pedagogia	18 anos
Coordenadora	Língua Portuguesa	14 anos
Auxiliar de Serviços Diversos (ASD)	Graduanda em Serviço Social na modalidade EAD	10 anos
Professor 1	Pedagogia	07 anos
Professor 2	Matemática	13 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Um importante dado a ser comentado acerca deste quadro é que todos estes integrantes da pesquisa são servidores efetivos na rede municipal de ensino.

Com relação à Comunidade Externa, os dois moradores do entorno da escola, foram uma do sexo feminino e um do sexo masculino, apresentando as seguintes características (os nomes são fictícios): Ana, pessoa idosa, reside há vinte anos no bairro, já foi liderança comunitária por diversas vezes, desenvolve um trabalho comunitário por meio de “doação” de sopão para as crianças. Olavo é líder comunitário no bairro, mora nesse local há vinte e sete anos. Seus cinco filhos estudaram nesta escola e hoje estão no Ensino Superior.

Quanto às famílias, obtivemos a participação de três mulheres, mães de alunos. Os nomes são fictícios: Lena reside no bairro, tem uma filha nesta escola e a outra que foi aluna. Luly também vive no bairro em que a escola se localiza. Um filho também já estudou nessa escola e a filha ainda estuda. Um dado interessante é que esta mãe foi aluna da escola. Bela tem dois filhos na escola, é residente em um bairro distante dez quilômetros.

2 O SERVIÇO SOCIAL: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

[...] é preciso ultrapassar a análise do Serviço Social em si mesmo para situá-lo no contexto de relações mais amplas que constituem a sociedade capitalista, particularmente, no âmbito das respostas que esta sociedade e o Estado constroem, frente à questão social e às suas manifestações, em múltiplas dimensões. (YAZBECK, 2010, p. 13)

Entendemos ser pertinente, neste capítulo, a explicitação de pontos norteadores mais gerais que balizam as reflexões apresentadas neste trabalho dissertativo. Assim, procuramos fazer o resgate de alguns traços que marcam a origem do Serviço Social brasileiro. Outro ponto a ser discutido é a clareza acerca de sua função social, trabalhando com uma conceituação de Serviço Social como profissão, diferenciando-o da Assistência Social como política pública, um conjunto de ações estatais para o atendimento das necessidades sociais.

2.1 Serviço Social na América Latina: contextualização histórica

Uma questão a ser destacada inicialmente é que são muitos os posicionamentos sobre a origem do Serviço Social na América Latina. Alguns escritos partem de definições determinadas ou se remetem à ideia de um simples prolongamento do desenvolvimento que a profissão alcançara no continente europeu. Entretanto, as primeiras escolas de Serviço Social na América Latina orientavam a prática profissional como uma forma de “ajuda”, de um lado, indicada pela Igreja Católica, e do outro lado, como forma prática da sociologia. Isto é, segundo Faleiros (2001), no início o Serviço Social prático era efetivado de forma empírica e assistemática, combinando empirismo, humanismo tomista e tecnocracia.

Inexistia rigor técnico ou metodologia específica de intervenção. As ações eram voltadas para o saber do senso comum, baseadas nas experiências vividas, em valores humanistas cristãos, na observação das coisas e não em teorias e métodos científicos. Muitas vezes este fazer profissional empírico era superficial, sensitivo e subjetivo.

Yasbeck (2015, p. 4) aponta que,

Entre os postulados filosóficos tomistas que marcaram o emergente Serviço Social temos a noção de dignidade da pessoa humana; sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades; a natural sociabilidade do homem, ser social e político; a compreensão da sociedade como união dos homens para realizar o bem comum (como bem de todos) e a necessidade da autoridade para cuidar da justiça geral.

De acordo com Castro (2007), a primeira escola de Serviço Social foi fundada em Santiago, no Chile, em 1925, e as suas atividades traduziam-se pela assistência médica e jurídica, por isso, quem as desempenhava eram profissionais como os advogados, médicos e sacerdotes que, ao mesmo tempo, procuravam elevar sua influência social, econômica e política. A segunda escola de Serviço Social na América Latina foi criada no Brasil, em 1936, e, no ano seguinte, 1937, fundou-se a terceira escola de Serviço Social, dessa vez, no Peru.

O Serviço Social no Chile, no Brasil e no Peru é identificado como uma resposta à evolução particular do capitalismo nestes países, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das lutas sociais pelo controle do poder político (CASTRO, 2007). Assim, a gênese do Serviço Social nasceu vinculada à atuação da Igreja e a serviço de sua própria ideologia, sendo que, no Brasil, não foi diferente.

Em um estudo mais amplo e a partir de um panorama mundial, já se evidenciava o notório avanço tecnológico, e foi nesse contexto que, nos anos de 1930, o Brasil começou a se preocupar com os problemas sociais, pois estavam sendo sentidos, especialmente pela Igreja Católica, uma vez que era essa instituição religiosa que dispensava atenção às necessidades da população. Os intelectuais, por meio das ciências sociais, com o intuito de encontrar na forma científica, maneiras para o controle desta situação, tornaram-se os outros atores deste cenário.

Dessa forma, o Serviço Social surgiu para instaurar a ordem social, mas se mantinha à margem da atuação e participação nas reformas sociais que estavam acontecendo no país, talvez porque o Serviço Social nasceu dependente de fatores que guardam relação com o surgimento do capitalismo: o desenvolvimento das técnicas e da ciência (FALEIROS, 2001).

Importante ressaltar que essa origem, tão intimamente ligada à pobreza e demais problemas sociais decorrentes do avanço do capitalismo, ligada também à religião e à sua missão de “reencaminhar almas perdidas a Deus”, fez com que, quase por um fenômeno natural, a profissão fosse confundida com a área de atuação. Melhor dizendo, o Serviço Social e os Assistentes Sociais foram confundidos com a Política Pública de Assistência Social, desde o princípio. No início chamada de Ação Social, Ação Comunitária e outros nomes similares, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, (Título VIII – Da Ordem Social, Artigo 194) que a Política Pública de Assistência Social assumiu a condição jurídica de direito do cidadão e dever do Estado, bem como o nome legítimo de Assistência Social, incorporada à “Seguridade Social, compreendida como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à Saúde, à Previdência e à Assistência Social” (BRASIL, 2004, p. 115).

A presença absoluta de Assistentes Sociais nesta política, a similaridade dos nomes (Serviço Social, Assistente Social, Assistência Social) foram fortes aliados que contribuíram para essa compreensão a respeito da Assistência Social, no imaginário coletivo. Entretanto, a sociedade é dinâmica e a história confirma as mudanças. Foi no desenvolvimento da prática do Serviço Social, que a marca do conservadorismo revelou-se ineficaz, e, nos anos 1960/70, surgiu um movimento eminentemente contestador – esses anos deram início ao movimento que Netto (1998) denominou de Movimento de Reconceitualização ou Renovação do Serviço Social, que propunha mudanças no objetivo, nos métodos e nas técnicas do Serviço Social, ou seja, o rompimento com a herança conservadora.

De acordo com Iamamoto (2008, p. 37),

A ruptura com a herança conservadora expressa-se como uma procura, uma luta por alcançar novas bases de legitimação da ação profissional do Assistente Social, que, reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade.

Para compreender esta transformação, é necessário considerar as mudanças ocorridas no contexto global, especialmente as decorrentes do avanço tecnológico. Esta compreensão leva à construção de um novo perfil profissional, em que o assistente social desenvolve a competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais, sabendo planejar, administrar, executar, trabalhar em equipe, dentre outras competências e habilidades. Por isso, para garantir uma sintonia do Serviço Social com os tempos atuais, explica Iamamoto (2001), em primeiro lugar,

É necessário romper com uma visão endógena, focalista, uma visão “de dentro” do Serviço social, prisioneiras em seus muros internos. Alargar os horizontes, olhar para mais longe, para o movimento das classes sociais e do Estado com suas relações com a sociedade; não para perder ou diluir as particularidades profissionais, mas, ao contrário, para iluminá-las com maior nitidez. Extrapolar o Serviço Social para melhor apreendê-lo na história da sociedade da qual ele é parte e expressão. É importante sair da redoma de vidro que aprisiona os assistentes sociais numa visão de dentro e para dentro do Serviço Social, como precondição para que se possa captar as novas mediações e requalificar o fazer profissional, identificando suas particularidades e descobrir alternativas de ação (IAMAMOTO, 2001, p. 20).

É mister entender a profissão como um tipo de trabalho na sociedade. Iamamoto e Carvalho (2007) afirmam que o Serviço Social como profissão, “está estreitamente integrado ao setor público em especial, diante da progressiva ampliação do controle e do âmbito da ação do estado junto à sociedade civil [...]”. Dizem, ainda, que “a profissão se consolida, então, como parte integrante do aparato estatal e de empresas privadas, e o profissional, como um assalariado a serviço das mesmas” (IAMAMOTO; CAVALHO, 2007, p. 79).

De acordo com a Portaria 35, de 19.04.1949, do Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio, o Serviço Social no Brasil é regulamentado como uma profissão liberal, ou seja, o Serviço Social foi inserido na divisão social do trabalho como atividade legalmente reconhecida. Portanto, a atuação do assistente social está inscrita no âmbito da produção e reprodução da vida social.

Assim, ao afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais, na vida em sociedade, o Serviço Social como uma profissão legitimada socialmente que se relaciona com as várias dimensões da vida humana, possui seu papel social inscrito no processo de produção e reprodução da vida social, ou das relações sociais.

2.1.1 A função social do Serviço Social: noções básicas

Recorremos aos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos que embasam o Serviço Social para a melhor compreensão de sua função social, haja vista que uma tentativa de compreendê-lo sem considerar as condições e relações sociais que permitem apreender seu significado social na sociedade capitalista, como afirmam Iamamoto e Carvalho (2007) e revelam uma “visão endógena” e poeticamente pode ser comparada ao néscio que se olha no espelho e contempla somente seu próprio rosto.

Consideramos que a intervenção profissional do assistente social está vinculada a uma visão de homem e mundo, fundamentada numa perspectiva teórica – marxista, a qual impulsiona a ação profissional para a construção e re-construção da teoria e da prática. Essa práxis e prática do profissional demonstram a urgente e necessária participação de profissionais capacitados para contribuir em todos os espaços sociais.

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social, iniciado na década de 1970, mediante o pulsante fenômeno do questionamento incessante da ordem vigente, a revisão dos níveis teóricos, metodológicos, operativos e políticos da profissão, o comprometimento com um projeto profissional voltado às classes subalternas, aproximou o Serviço Social da teoria

social de Marx², desvinculando-a da perspectiva positivista e inaugurando a era do fazer profissional, agora sob a perspectiva da transformação social.

Vista nessa perspectiva, Santos (2013) enfatiza que compreender a historicidade do ser social, gestado na sociedade capitalista, exigiu esforços coletivos, por isso, essa pesquisadora defende que a

[...] apropriação da vertente crítico-dialética. Ela é algo bastante recente, datando de meados dos anos 90, e seu significado pode ser considerado como um salto qualitativo nas aproximações sucessivas entre o Serviço Social e tradição marxista, pois tem permitido a explicitação de questões fundantes na efetivação da ruptura com o tradicionalismo [...] (SANTOS, 2013, p. 7).

A orientação teórico-metodológica da tradição marxista e a recuperação da vertente crítico-dialética leva a profissão ao rompimento com o conservadorismo de outrora. Assim, a categoria foi convidada a intervir de forma qualitativa na garantia do Projeto Ético-Político profissional. E a criação do Código de Ética, em 1993, decodificou esse compromisso com valores éticos e políticos, na busca pela defesa emancipatória da classe trabalhadora, como ressalta Santos (2008),

A ética profissional é um modo particular de objetivação da vida ética. Suas particularidades se inscrevem na relação entre o conjunto complexo de necessidades que legitimam a profissão na divisão sócio técnica do trabalho, conferindo-lhe determinadas demandas, e suas respostas específicas, entendidas em sua dimensão teleológica e em face das implicações ético políticas do produto concreto de sua ação. (SANTOS, 2008 apud BARROCO, 2013, p. 11)

Dessa forma pode-se inferir que a mola propulsora do fazer profissional do assistente social são as expressões da Questão Social. Segundo Iamamoto e Carvalho (2007) a Questão Social

não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a

² Para Marx o homem é fruto de uma carga de ideologia a ele transmitido, é isso que o impede de tomar conhecimento da verdadeira realidade humana. Isto é, o homem é um produto da sociedade e a sociedade é um produto do homem. Essa compreensão encontra eco no entendimento de Freire (2008, p.17) quando ele afirma que “... não há homem sem mundo, nem mundo sem homem...” Portanto, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade.

manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 77).

Ou seja, ela se expressa no conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos gerados pela sociedade capitalista, isto é, o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade. Estes problemas apresentam-se na contradição da relação Capital x Trabalho. No cenário político, gera a necessidade de implementação de políticas que, de alguma forma, levem em consideração seus interesses, onde ela deixa de ser apenas uma contradição entre pobres e ricos ou entre dominantes e dominados para construir-se, especialmente, na contradição antagônica entre burguesia e proletariado. Mas, ainda assim, essas políticas de intervenção não resolvem os problemas, uma vez que o Estado, sentindo-se incapaz de implementar ou de criar políticas sociais³ que geram impacto social transformador, mantém a lógica das políticas compensatórias e excludentes.

Para o Serviço Social, as pessoas são sujeitos da história, por isso que se ultrapassa a ideia do homem como objeto profissional, apenas. Essa compreensão faz com que o assistente social trabalhe com as expressões da Questão Social, como violência, desemprego, fome, falta de moradia, analfabetismo, analfabetismo político, falta de leitos em hospitais etc., se tornando mediador nas relações sociais, na busca pela garantia de melhores condições de vida para a população. Essa função social do Serviço Social reflete a luta dos trabalhadores e da população excluída e subalternizada, pelos direitos econômicos, sociais, políticos, culturais.

Corroborando com essa afirmação, Iamamoto (2001, p. 28) afirma que,

os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões cotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade.

³ O Art. 6º da Constituição de 1988 institui direitos como a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência social (BRASIL/CF, 2004, p. 20). Do ponto de vista dos últimos anos da ditadura e do governo Sarney, na chamada Nova República, apesar dos anúncios de priorizar a área social, atendendo ou respondendo às necessidades da classe operária, não se reconhece a existência da Questão Social.

A intervenção do Serviço Social no âmbito das desigualdades sociais, aprofundando na abrangência da concepção de Questão Social, traz desafios para as mais diversas profissões, na medida em que elas tenham suas atuações motivadas por ela, como o médico que atende problemas de saúde causados pela fome, insegurança, acidentes de trabalho etc.; o professor que escolariza e educa a criança que traz consigo uma herança cultural de violência, desarranjo familiar, desemprego, entre outros.

Esta tendência é hoje reconhecida e legitimada até pelo Estado brasileiro, quando criou o maior programa nacional de transferência de renda, o Programa Bolsa Família, de forma intersetorial. Ou seja, é um programa da Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), atrelado às políticas de Saúde e Educação. Essa característica permite ao assistente social, que ainda é o maior operador dessa política, se relacionar com os profissionais da Saúde e da Educação, desenhando, assim, uma atuação multiprofissional.

2.1.2 Serviço Social/Educação/Escola

No âmbito da escola, os reflexos da Questão Social se expressam no cotidiano das relações escolares, com todos os agentes da escola, da família e da comunidade. Reconhece-se o quanto essas circunstâncias interferem no processo ensino-aprendizagem e na construção de uma educação que se pretende emancipadora e cidadã. Aqui o assistente social é chamado a intervir, em consonância com o Projeto Pedagógico da escola.

A literatura e a prática demonstram que os projetos profissionais das diferentes áreas têm estabelecido vínculos fortes e efetivos com as práticas e atividades variadas da sociedade. O que os movem, na verdade, são as necessidades sociais reais que exigem dos homens, atividades humano-criadoras percebidas no metabolismo social, materializado nos atos fundantes das relações sociais.

Na atual conjuntura, o entendimento é de que o Serviço Social se constitui como mediador e mobilizador dos processos políticos que formam a cultura humana, no encontro com as demais profissões, aqui destacada a Educação, fato esse que nos leva às palavras de Abreu (2004), quando esta pesquisadora enfatiza que a profissão se configura como uma

profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora. Todavia, cabe ressaltar que, nas três últimas décadas, em

contraposição a essa tendência dominante registra-se, no âmbito do amplo movimento de reconceituação do Serviço Social na sociedade brasileira, o avanço do processo de vinculação do projeto profissional que se consolida, nos anos 1980, às lutas sociais da classe trabalhadora e de outros segmentos sociais (ABREU, 2004, p. 44).

A Educação, entendida como via de formação de sujeitos, de transformação social e efetivação de direitos, oferece vasto campo de atuação para o assistente social. Esta atuação precisa contemplar a escola, como um todo – professores, servidores, estudantes, famílias e comunidade ao entorno da escola, para que, assim, a escola possa fazer parte da vida desses atores sociais e ser um lugar, como afirma Freire (1996 apud SILVA, 2012, p. 16),

[...] onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

A inserção e permanência do assistente social na escola, além de mais um campo de atuação, se constitui em mecanismo de reconhecimento da Educação como política social. Esse entendimento nos leva à percepção da escola como sendo um espaço da Rede de Proteção Social, aqui compreendida como uma ação coletiva, cujo objetivo seja proteger indivíduos contra os riscos inerentes à vida humana, ou seja, prestar assistência às necessidades geradas em diferentes momentos históricos, inter-relacionados com as diversas situações, da vida humana.

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Para além da discussão sobre pobreza ou critérios de renda, para decidir a oferta ou não do bem público, entender a escola como mais um instrumento de Proteção Social,

inserida no seu território de pertença social, é reconhecê-la como um direito público social de todo brasileiro. É também reconhecer o indivíduo e a Comunidade Escolar como sujeito de direitos.

O sujeito, quando reconhecido como tal, afirma Freire (2008), tende a comprometer-se, a assumir um compromisso. A aproximação da escola com a comunidade, a concilia com os sujeitos e abre a porta do pertencimento e, pouco a pouco, a do comprometimento.

Para que a escola assegure universalidade e qualidade, e para que suas ações e relações sejam democráticas, é preciso que essa instituição construa uma sintonia com a realidade do aluno e da comunidade na qual se encontra inserida, tendo como foco os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Há que se ressaltar, nesse processo de intervenção, o pensamento de Freire (2002, p. 46), que afirma que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Entende-se assim, que a cada situação tem-se que se reconstruir o objeto profissional, uma vez que cada situação-problema, cada pessoa, possui determinações singulares e amplas, e essa reconstrução garante, no processo de intervenção, que as particularidades de cada situação sejam vistas por todos os profissionais envolvidos na escola. Dessa forma, justifica-se pensar a função do Serviço Social, uma vez inserido na escola, enquanto instrumento mediador da relação escola-comunidade-família.

3 A HISTÓRIA E O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES GERAIS E ESPECÍFICAS DO FAZER PROFISSIONAL

A dimensão educativa na prática do Assistente Social caracteriza-se não apenas pela a sua base epistemológica, mas, principalmente, pela possibilidade deste profissional trabalhar as características individuais, articuladas no coletivo dos sujeitos usuários dos serviços sociais. (SOUZA, 2008, p. 16).

Debruçarmo-nos sobre o passado histórico é uma forma de entendermos o presente. Assim, para iniciarmos a discussão sobre o Serviço Social na Educação brasileira é preciso fazer, mesmo que de forma sucinta, uma discussão sobre o campo econômico, político e social onde a temática se encontra inserida. É o que propomos neste capítulo.

Iniciamos pela década de 30. No contexto político, vê-se o Partido Aliança Liberal assumir o poder via golpe de Estado, liderado por Getúlio Vargas. Na esfera econômica, caracterizada por um capitalismo dependente e agroexportador, temos a alavanca do processo de industrialização, em substituição às importações. Do ponto de vista social, o dado relevante era a correlação de forças definidas entre a pressão do operariado e das classes médias e o poder da Igreja Católica. Esse era, resumidamente, o cenário socioeconômico e político da época.

No contexto mundial, o avanço das pesquisas médico-sociais, psicossociais, biológicas e sociais, consubstanciadas nos pensamentos de Pasteur, Marx, Darwin, Freud e outros, iniciadas no século XIX, questionavam e mudavam os fundamentos da sociedade, no tocante ao conhecimento científico, experimental e comportamental. Apesar desse questionamento, a ideia da biologização do social, profundamente influenciada pela moral e pela ordem, com caráter religioso e conservador, predominou entre os cientistas e profissionais da área.

O foco das intervenções técnicas, voltadas para a grande maioria da população pauperizada e em situação de vulnerabilidade social, decorrente do desemprego, da fome, das moradias precárias e insalubres, do desenvolvimento de doenças físicas e mentais, do processo de industrialização excludente, entre outros fatores, era pautado na mudança do comportamento das famílias e indivíduos. Essa mudança deveria estar em conformidade com as normas de higiene social, controle biopsíquico e recuperação dos indivíduos.

Em consequência dessas mudanças, com intuito de adequar as normas estabelecidas na sociedade, elegeu-se a ordem moral e social para harmonizar classes sociais e edificar a boa e harmônica família; o operário exemplar e bondoso; o homem ou a mulher sadia. Os

adolescentes, bem como as crianças, eram classificados, nos juizados de menores (Código de Menores/1927), segundo o grau de sua periculosidade. Agiam baseados numa teoria biológica da criminalidade, desenvolvendo uma tarefa higienista e biológica.

Seguindo na dinâmica histórica, já nos anos pós-Segunda Guerra Mundial, em meados da década de 40, há significativa mudança na regulação econômica e política mundial, em função da hegemonia norte-americana no mundo ocidental e da divisão ideológica do mundo entre regimes capitalista e socialista. Na Europa e Canadá, principalmente, há o início da implementação do “Welfare State”, no sentido de uma democratização das relações. Época de grande disseminação do conhecimento bélico, com o advento da bomba atômica, inclusive. A física revolucionada com a teoria da relatividade de Einstein, a filosofia abraça o existencialismo de Sartre e o estruturalismo de Saussure.

O Estado brasileiro impulsiona a ótica do desenvolvimentismo, através de altos investimentos em infraestrutura, que alcança seu auge com Juscelino Kubitschek, em meados de 1950. Considerado como um conjunto de ideias concatenado e estruturado, uma política de resultados, o desenvolvimentismo brasileiro tornou-se mais que um ideário, emergiu como um guia de ação voltado a sugerir ou justificar as ações governamentais conscientes. Fugindo da ideia reducionista de considerá-lo como um fenômeno histórico, meramente, o desenvolvimentismo no Brasil passou a se tornar um fim em si mesmo. Ou seja, passou a significar a defesa explícita da principal tarefa do governo, a busca do crescimento econômico, como seu principal dever, objetivo central e sua razão de ser.

Juntamente com a chegada da Coca-Cola e dos filmes de “cowboy”, as famílias pobres, aquelas que não estavam inseridas nas instituições educacionais mais regulares, como as escolas, passam a ser vistas e atendidas sob a ótica da harmonia social. O eixo teórico-prático das intervenções do assistente social consistia em melhorar o meio e as condições imediatas de vida da população.

É no contexto de ditadura militar (1960 a 1970, aproximadamente) que os “indivíduos e grupos problemas”, ou seja, aqueles considerados irregulares, subversivos, desadaptados, marginais ou marginalizados precisavam sair da “margem” para a centralidade do consumo, da norma, da ordem, da normalidade vigente.

Como esta transformação não se dá de forma aleatória, apenas por meio da ação do homem, Freire (2005) nos diz que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas sim como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são

os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p. 41).

A tarefa dos homens, frente a esta realidade social construída e pensada neste tempo histórico, era baseada em uma visão predominantemente liberal da intervenção social. Embasada no estímulo do esforço individual como caminho para a auto melhora e no esforço comunitário para a melhora do meio. A ideia desenvolvimentista do processo social, ancorada na perspectiva de crescimento econômico, conforme Faleiros (2001) conclamava os grupos à integração ao projeto hegemônico, articulado pelo Estado e concretizado através de uma grande variedade de projetos locais como os habitacionais, os projetos de construção da casa própria por mutirão, de corte e costura, de enxoval para bebê, de horta caseira e comunitária, de formação profissional, de alfabetização de adultos, nas áreas rurais e urbanas.

Nesta mesma década de 60, o objeto de intervenção continuou o mesmo, porém, defende Faleiros (2001) que foi necessário incluir melhorias nas comunidades através de condições sanitárias, campanhas de saúde e condições de habitação. Para isso,

[...] o Serviço Social se engaja de uma maneira bastante intensa. Surgem as cooperativas habitacionais, os grupo de autoconstrução, os projetos de casa própria por mutirão, os grupos de melhoria do bairro, de corte e costura, de enxoval de nascimento, de horta caseira e comunitária, de produção de roupas, de formação profissional, entre outros. Na área rural houve o Serviço Social Rural, para ajudar a melhorar as condições de trabalho da população. O reforço dos valores dominantes pressupunha o reforço da crença de que todos podem se juntar para um trabalho consensual em benefício de “todos” (FALEIROS, 2001, p. 16).

Pedagogia, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social passam a assumir uma dimensão mais social e política, o que fomentou o questionamento da ideologia do esforço e do consenso, gerando transformação social através das lutas sociais que aproximou e formou aliança entre trabalhadores sociais e as classes trabalhadoras, firmando um compromisso entre intelectuais e o povo.

Tem-se a explosão dos movimentos sociais, neste período. Os primeiros movimentos com os quais o Serviço Social se vincula no país são de base católica – o Apostolado Leigo, a Ação Social e a Ação Católica. Com o advento do Movimento de Reconceituação latino-americano, que se fortaleceu sobremaneira no Brasil, na segunda metade dos anos 70, a tendência político-ideológica de rompimento com o tradicionalismo, enquanto projeto vivo de mudanças profissionais só se concretizou por meio da construção de uma relação orgânica

com os movimentos sociais, tendo como suporte a emergência das organizações de classe dos trabalhadores e a interlocução com a tradição marxista.

Foi justamente no bojo das ações dos trabalhadores, questionando os pilares fundantes da sociabilidade do capital, que novos movimentos sociais surgiram, como os étnicos, ecológicos, feministas e outros.

Os novos atores sociais, novos sujeitos políticos, organizados e comprometidos com projetos democráticos, bem como a força das ações político-partidária e sindical desencadearam um processo intenso de lutas, com reflexos principalmente nos países de capitalismo dependente. Destacam-se, na América Latina, especialmente dois grandes movimentos coletivos: a Teologia da Libertação (vinculado à Igreja Católica) e os envolvidos com a Educação Popular, sob a influência de Paulo Freire – o Movimento de Educação de Base (MEB). Segundo Moro e Marques (2011, p. 20),

[...] Críticos às ditaduras de esquerda e ao socialismo real de totalitarismo stalinista, tais organizações eram imbuídas de uma leitura marxista “[...] humanista e militante [...]”, a qual valorizava como protagonista histórico o povo e o popular (FALEIROS, 1986, p.59). Esses movimentos propunham como norte um “[...] socialismo humanista [...]”, a ser alcançado através da estratégia revolucionária, que, além do trabalho de conscientização, pressupunha ação insurrecional.

O insipiente e primário diálogo do Serviço Social com os movimentos sociais críticos é temporariamente interrompido, em função da conjuntura política da época, em que o maior protagonista passa a ser o golpe militar de 1964, na medida em que ocorre a neutralização das iniciativas comprometidas com a democratização do Estado.

Em busca de alternativas para a saída do regime militar, por volta dos anos 70, a “educação popular passa a fazer parte dos palcos de discussão, pois tudo o que estimulasse as energias da sociedade civil, o saber dos oprimidos e a fala do povo era bem visto e aceito como alternativa política possível”, conforme explicita Gohn (2009, p. 46).

Dado que o Serviço Social se descobre e se identifica enquanto parte da classe trabalhadora, as alternativas políticas e profissionais junto aos movimentos sociais se intensificam e, assim, ocorre o fortalecimento das aspirações democráticas e populares. Estes fatores colaboram sobremaneira com a ampliação dos espaços de participação, poder e pressão desta categoria profissional.

Os assistentes sociais se organizam e se articulam politicamente, principalmente por meio de entidades da categoria, tendo por maior expressão a Associação Nacional dos Assistentes Sociais (ANAS), criada em 1983. Esta entidade sindical fortalece os

encaminhamentos de demandas específicas da categoria, bem como levanta grandes bandeiras de lutas gerais de interesse da classe trabalhadora.

Destaca-se a participação na luta pela Reforma Sanitária e implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) e outras tais como:

[...] a luta pela Reforma Urbana, por políticas habitacionais e ambientais, pela posse da terra nas favelas, pelo direito à moradia, cidade e justiça; a luta pelo transporte de qualidade; a luta pelas creches como direito da infância, das mulheres e homens trabalhadores; o combate à discriminação e opressão de classe, gênero, raça, etnia e orientação sexual; e, especialmente, a defesa de políticas sociais específicas para mulheres, crianças e adolescentes, população em situação de rua, negros, indígenas, idosos e livre orientação sexual. (MORO; MARQUES, 2011, p. 26)

Em decorrência desta organização dos assistentes sociais como trabalhadores e com os trabalhadores, estabelece-se um vínculo orgânico do Serviço Social com os movimentos sociais, que só se aprofunda na medida em que a profissão ganha reconhecimento teórico e intelectual, sobretudo a partir dos anos 1980.

Com isso, em um movimento nascente do poder oriundo dos oprimidos, muitos profissionais se tornam assessores políticos desses movimentos, objetivando agora não mais a mudança do comportamento ou do meio, mas contribuir para a organização e mobilização social nas lutas específicas, a favor dos direitos sociais e contra o capitalismo, como afirma Freire (2005, p. 33):

Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. “A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

O rompimento com o assistencialismo desconstrói a ideia da “caridade”, baseada nesta suposta generosidade, uma vez que coloca em discussão temas como justiça e direito social. O entendimento do cidadão como cidadão de direitos nos leva a pensar a Educação de forma mais ampliada e democrática.

Inicia-se, nesse contexto, uma ruptura entre a forma como a educação social era concebida até então – um programa previamente definido – passando a ser considerada uma nova forma de prática social.

Resumidamente, os anos 60 foram de sonhos e utopias, na busca de uma estrutura social mais justa e igualitária; os anos 70 foram marcados por lutas e resistências coletivas em busca do resgate dos direitos sociais violados; os anos 80 se caracterizaram por negociações, alianças, pactos na intenção de alcançar todos os ideais até então sonhados e perseguidos. Surgem, nesse período, grandes demandas da sociedade civil brasileira para o campo da educação.

Para Gohn (2009, p. 59) dentre as principais demandas estão:

Educação ambiental; Educação sobre o patrimônio histórico cultural; Educação para a cidadania; Educação sanitária e de saúde pública; Educação popular; Educação de menores e adolescentes; Educação de minorias étnicas: índios; Educação contra discriminação: sexo, idade, cor, nacionalidade; Educação para deficientes; Educação para o trânsito e de convivência em locais públicos; Educação contra o uso de drogas; Educação sexual; Educação contra o uso da violência e pela segurança pública; Educação para a geração de novas tecnologias.

É interessante observar que a educação popular esteve presente em vários movimentos sociais organizados, nesse período, através de reivindicações pelo ensino noturno e por escolas profissionalizantes. No entanto, a maior demanda se deu em relação às chamadas organizações não-formais de educação, associadas às instituições como Igrejas, partidos políticos, sindicatos, associações de moradores etc. A cidadania, enquanto categoria histórica e de fundamental importância no processo educativo de um povo, alargou os horizontes da educação popular focando nos direitos coletivos e não mais nos individuais. Se por um lado inscreveu leis, demandas e reivindicações da população, por outro levou às práticas equivocadas, incorporando o discurso das elites dirigentes e transformando projetos coletivos em individuais.

Contudo, a partir das mudanças ocorridas nos próprios movimentos sociais, que deixam de se articular tanto por bairros e problemas, passando agora a se voltar ao engajamento de sujeitos específicos como mulheres, negros, homossexuais, vítimas, entre outros, a década de 90 traz consigo as lutas pelas chamadas minorias articulada à necessidade de serviços sociais. Mudam-se as relações Estado/sociedade, mudam-se as relações entre os próprios movimentos e grupos, formam-se Organizações Não Governamentais (ONGs) de serviços, de defesa de direitos e de formação. As entidades tradicionais também mudam em consequência do processo de desinstitucionalização e do combate ao tutelamento institucional em troca da subsistência. As relações sociais no âmbito das famílias, dos grupos, se

modificam para o enfrentamento do desemprego, do trabalho precário, do envelhecimento da população, do aumento do tempo de vida, da presença de novas patologias.

Considerando todo esse contexto, inclusive o grande avanço das organizações não governamentais nas políticas sociais, entre elas na educação, vimos as exigências em relação ao trabalho do educador social serem transformadas, tornando-se mais administrativas e burocratizantes. O assistente social se fez presente, fortemente, em todos esses momentos, inclusive na Educação, onde a mesma sempre foi entendida como possuidora de uma função social marcada por contradições, pelos projetos e pelas lutas sociais que vão muito além das instituições educacionais, ou seja, das escolas.

A luta sempre foi por uma atuação profissional nesta política em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras.

Referente à presença do Assistente Social na Educação, Amaro (2010) enfatiza que um dos mais antigos registros do Serviço Social Educacional na esfera pública data da década de 1940, por meio do Decreto nº 1394 de 25 de março de 1946, que implanta no Estado do Rio Grande do Sul o “Serviço de Assistência Escolar”, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, composto por equipe multiprofissional, na qual consta o assistente social como integrante da mesma, com atuação voltada para situações escolares de desvio, defeito ou anormalidades sociais. Continuando, a autora afirma que o chamado Serviço Social de Assistência Escolar era

articulado ao programa geral de assistência ao escolar, suas atividades estavam voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como a promoção de ações que permitissem a “adaptação” dos escolares no seu meio e o “equilíbrio” social da comunidade escolar (AMARO, 2011, p. 19).

Embora já no ano de 1961 a educação brasileira se amparasse em uma Lei de Diretrizes e Bases para sua organização, é somente no período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em 1996, que se iniciam, no Brasil, dois movimentos pertinentes: a necessidade de inserção do assistente social na realidade escolar (como forma de intensificação da luta pela Educação como direito social, como prática emancipatória do ser humano) e o redirecionamento das políticas públicas brasileiras.

Foi a década de 90, portanto, que marcou, definitivamente, a história do Serviço Social na Educação brasileira.

As creches municipais, até então integrantes da política pública de Assistência Social, e por ela mantidas e financiadas, se transformam em escolas de educação infantil, agora, de responsabilidade financeira da política pública de Educação, conforme asseguram os Artigos 29 e 30 da nova LDB (1996),

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 11).

Desse modo, o atendimento passa a ser estabelecido na Lei numa perspectiva integral, onde a educação infantil é vista, agora, como direito da criança.

Outro ponto relevante da LDB 9.394/96 é que, ao considerar os múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, como o físico, psicológico, intelectual e social, no sentido de completar a ação da família e da comunidade, escancara a necessidade de que a educação infantil ultrapasse os muros da escola. A educação infantil assume um caráter pedagógico, a partir de então. Passa-se a exigir profissionais habilitados em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil, em um processo indissociável do cuidar e educar.

Esse novo entendimento encontra ressonância nas palavras de Freire (2005), quando amplia o conceito de Educação e defende que:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2005, p. 79).

Nesta perspectiva, a criança passa a ser vista como integrante da sua educação e não mais como mera receptora de ensinamentos dos adultos, dos professores.

Nesse contexto político e econômico, e de reorganização do setor da educação, começa a se constituir a possibilidade de inclusão dos assistentes sociais, que já trabalhavam nas creches municipais de todo o Brasil, na política de Educação. Contudo, a sua intervenção profissional continuou atrelada à política de Assistência Social.

Podemos dizer, de certo modo, que a identidade profissional do Serviço Social no campo da Educação e, mais especificamente, na escola, precisou de tempo histórico para se formar. Entendemos que ainda esteja em processo de construção nos dias de hoje, sob outra égide e esbarrando em outros desafios. Discutiremos essa questão mais adiante.

Permeados por avanços e retrocessos, idas e vindas, discussões e mais discussões, o momento sócio-político-cultural nacional, as inúmeras mobilizações dos assistentes sociais, pelo país afora, propiciaram que, em 22 de outubro de 2000, na cidade de São Paulo, se desse a elaboração de um Parecer Jurídico pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), onde se atribuiu à categoria de assistentes sociais brasileiros, uma direção quanto à sua atuação na Educação. Segundo este Parecer (2000), ao assistente social cabe desenvolver as seguintes funções na área de Educação:

- Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei 8662/93, não especificadas acima. (PARECER JURÍDICO/CFESS, 2000, p. 02).

Considerada uma Política Pública Educacional, a inserção do assistente social na escola vem legitimar esse profissional como um profissional da Educação brasileira que, em conjunto com os demais profissionais da escola, em um exercício interdisciplinar, visam criar respostas eficazes e diferenciadas, com a escola, os alunos, suas famílias e a comunidade em geral, para as demandas sociais.

Mas, ao se entrar em contato com este jogo de forças sociais, é dever ético do assistente social entender e interpretar criticamente a realidade onde atua, a partir das relações entre estrutura, conjuntura e cotidiano. O acesso às estas múltiplas determinações da realidade

se dá por meio da mediação dos contextos, forças sociais, sujeitos e acontecimentos presentes em determinada realidade social, que podem ser apreendidos dialeticamente a partir do entendimento do movimento do real e da penetração em suas teias.

Por intermédio das categorias dialéticas o profissional imprime uma direção à sua prática, podendo ser crítica ou alienada. Diante desta estrutura social, domínio específico do trabalhador social, por si só complexa, há que entendê-la como um todo em seu dinamismo e em sua estabilidade, para que tenhamos uma visão crítica da mesma.

O profissional precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo, no processo de relação com esta realidade específica, através da reflexão e da ação da práxis humana. Este aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade está marcado por contradições de interesses variados, daqueles que buscam a manutenção de tudo como está e daqueles que pretendem transformá-la.

Buscamos Freire (1979, p. 49) para melhor pensar esta questão, quando este pesquisador faz a seguinte afirmação: “[...] o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos”.

Necessário e imprescindível é fazer sua opção. Ou se adere à mudança na busca da verdadeira humanização do homem ou se fica a favor da permanência. O assistente social, para estar em conformidade com Projeto Ético-Político profissional, precisa fazer esta opção, sempre na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, passando a conhecê-la.

Para conhecer a classe trabalhadora e o contexto no qual ela está inserida, no sentido de desvendar a realidade, há que se compreender a categoria mediação, a partir do entendimento de que ela é constituída por conceitos básicos que têm a pretensão de refletir os aspectos gerais e essenciais do real, bem como o as suas conexões e relações.

3.1 Mediação como categoria de estudo da realidade social

Para discutir mediação, na perspectiva do encontro do Serviço Social com a Educação, necessário se faz que a reconheçamos como forma de compreensão do real, de transformação dele, para que assim se revelem as inúmeras contradições presentes no movimento histórico.

Nas palavras de Moraes e Martinelli (2012),

A mediação é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social e que possui uma dupla dimensão: ontológica - que pertence ao real, está presente em qualquer realidade independente do conhecimento do sujeito e reflexiva - elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediaticidade (aparência) em busca da essência, necessita construir intelectualmente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto. Ou seja, a “[...] sua construção se consolida tanto por operações intelectuais, como valorativas apoiadas no conhecimento crítico do real, possibilidade fundamentalmente pela intervenção da consciência”. (MORAES; MARTINELLI, 2012, p. 3).

Complementando essa ideia Pontes (2002, p. 78), diz que “as mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou”.

Tanto o Serviço Social como a Educação estão profundamente vinculados às relações humanas e isso permite aos profissionais a compreensão da mediação na prática e na práxis, como categoria reflexiva que expressa o movimento de dialética entre o homem, a natureza e sua cotidianidade, haja vista que é no cotidiano que essa relação se materializa, inclusive por meio do trabalho e da apropriação desigual da riqueza socialmente produzida.

Nesse sentido, Oliveira (1988, p. 80), afirma que “a mediação é uma categoria do movimento, está presente no movimento e este, por sua vez, é uma categoria histórica”. Isto é, a mediação é inerente a qualquer totalidade complexa histórica-social e teórica-prática. E mais,

a mediação não é uma opção, é intrínseca ao movimento da realidade, estando presente em cada âmbito da ação, seja enquanto uma ação promovida pelo Estado, seja pela igreja, seja enquanto partido político, seja enquanto instituição de modo geral. Isso vai significar que a mediação se efetiva através de instâncias e movimentos contraditórios, onde diferentes interesses e forças das classes se fazem presentes tentando chegar a uma direção e noutra dentro da totalidade que a inclui (OLIVEIRA, 1988, p. 81).

Nessa contribuição de Oliveira (1988), está a explicitação da vinculação existente entre a prática profissional do assistente social, sua visão da realidade, reflexão e constituição do ser social ao processo de conhecimento e aprendizagem.

Garske (2006) relata que a mediação indica que nada é isolado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. Por outro lado, pode-se percebê-la inerente aos processos de Educação, por exemplo, no desempenho da tarefa dos professores de facilitar aos estudantes a aprendizagem das

disciplinas científicas, por meio de questões em “movimento” como a orientação particular ou coletiva dos mesmos, com o intuito do alcance de êxito acadêmico, pessoal e profissional.

Entretanto, para a apreensão das reais necessidades dos estudantes, se faz necessário que haja uma relação estreita entre teoria e prática. Isso porque teoria e prática constituem aspectos inseparáveis do processo de conhecimento e transformação da realidade social, e, nesse bojo de formulações, atrelado a questão teórico-metodológica está a compreensão de que a teoria se nutre na prática profissional e histórica, por isso a necessidade de teorizar a prática e vice-versa.

Numa visualização da mediação como constitutiva das relações sociais historicamente estabelecidas, remetemo-nos a Moraes e Martinelli (2012) quando dizem ser o Serviço Social uma profissão sócio-histórica que atua na realidade humano social, tendo por objeto de intervenção profissional, as expressões da Questão Social, a categoria mediação ancora o caminho entre os profissionais, os usuários e as suas necessidades básicas, inseridos na sociedade capitalista contemporânea, com toda sua complexidade.

Essa visão, vale a pena repetir, é compartilhada por Iamamoto (2001, p. 28) quando afirma que “os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública etc.”.

A confluência ou não de expressões da Questão Social leva o profissional a uma premente necessidade de recorrer à categoria mediação, visto que, nas relações sociais, evidenciam-se o conflito e/ou relações contraditórias, e estas, que são próprias da natureza dialética dos seres humanos, fazem com que os profissionais a busquem como instrumento de mudança da realidade social apresentada. Entretanto, é importante ressaltar que a mediação não é um recurso que possa dar soluções a todo e qualquer problema. Essas determinações que articulam e estruturam as mediações ontológicas do profissional de Serviço Social, em uma práxis que perceba o ser, estudando-se a sua natureza, entrecruzada com a sua existência e a própria realidade, estão presentes em Pontes (2002, p. 94-95) quando diz que a,

[...] denominação refere-se às estâncias que no plano real constituem e articulam o modo de ser da profissão na sociedade, historicamente determinada, ou seja, são suas várias expressões e particularidades possíveis. Numa palavra, são as formas histórico-sociais e políticas que peculiarizam a profissão dentro de um determinado quadro histórico, por exemplo, as formas assumidas pela profissão de uma determinada política social como ela se infibra de socialidade ou como se articula com as várias estâncias da totalidade social que a determina e são também por ela determinadas.

Neste sentido, a função social do profissional de Serviço Social em parceria com os profissionais das outras políticas sociais, dentre elas a Educação, deverá ser a de problematizar as demandas dos usuários dessas políticas, para então buscar a mediação como instrumento teórico-prático que expressa e vincula as diferentes totalidades das relações sociais contraditórias.

Isso porque, de acordo com Oliveira (1988, p. 81), “a prática profissional, enquanto mediação se dá por movimentos que se caracterizam pelos processos e passagens de produção e superação de aspectos da realidade social concreta”.

A compreensão das necessidades sociais reais da classe trabalhadora forma uma situação que exige intervenção e/ou uma ação profissional articulada, que reconstrói, metodologicamente, o caminho entre a demanda objetivada e as relações que a determinam.

Por isso que Oliveira (1988), afirma que “o assistente social, sendo um dos agentes nessa mediação, realiza todo um processo de passagem que poderá caracterizar-se, em regra, pela superação de um movimento em detrimento de outro”. Ainda continuando seu pensamento, a autora completa afirmando que “a ação profissional é uma mediação enquanto movimenta a cadeia de vínculo na relação da totalidade que a inclui”.

Essa totalidade, a que a categoria mediação se refere, segundo Pontes (2002, p. 81),

[...] é essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos, em interação mútua, possuem um imanente movimento. No limite, esse movimento produz uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Atua na particularização das relações entre os vários complexos do ser social.

Portanto, para conhecer essa totalidade complexa é necessário um processo dialético – teoria-prática, isto é, conhecer a prática, teorizar sobre ela e retornar, para transformá-la. Esse processo fica claro nas palavras de Oliveira (1988, p. 82), quando diz que:

[...] o agente social ao entranhar-se com suas ações sociais no cerne das relações sociais contraditórias, tende a dar-lhes uma direção de forma crítica e alienada. Ao imprimir uma direção alienante tende a mistificá-las e homogeneizá-las, caracterizando-as de forma fetichizada e aparente, que, em síntese, é também uma forma de desapropriação do real crítico, da prática.

Corroborando nesse entendimento sobre essa compreensão das relações sociais/reais, atrelada ao pensamento crítico, Garske (2006) diz que isso só é concretamente possível na medida em que é levada em consideração a necessidade de uma leitura do processo histórico,

através da penetração no seu condicionante histórico e do abandono do ponto de vista segundo o qual os fenômenos são dados como imediatos.

E mais, para Fraga (2010, p. 42), “o Serviço Social é uma profissão investigativa e interventiva”, por isso, cabe a esse profissional a necessária compreensão dos processos e, ao mesmo tempo, o assistente social é desafiado a fazer a crítica de sua prática e de como está atrelando essa prática às demais políticas sociais, perpassando pela categoria mediação.

Para concluir, ressalto a fala de Moraes e Martinelli (2012), quando essas pesquisadoras salientam

O quão importante é pensar e identificar o campo de mediações presentes nas demandas do Serviço Social, bem como, romper com as análises unilaterais que levam a vieses fatalistas, messiânicos ou voluntaristas. Afinal, nenhum ato do cotidiano profissional se apresenta diante do profissional como portador de mediações, mas inteiramente despido, caberá ao Assistente Social ser crítico e propositivo no desvendamento do jogo de forças conjunturais presentes no dia-a-dia da prática profissional (MORAES; MARTINELLI, 2012, p. 9).

O assistente social deve perceber a realidade como totalidade, bem como se apoderar da prática teórico-metodológica e histórica-social para fazer sua prática profissional com cientificidade e não somente uma mera repetição de tarefas.

Nas últimas duas décadas, a paulatina inserção do assistente social na escola, responde, sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil.

Desse modo, se por um lado a presença do assistente social na escola é resultante da história de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro, se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho.

Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo do trabalho.

Temos o recente exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de

educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público.

O PRONATEC busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada e gratuita aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. A discussão a respeito da presença do Serviço Social na escola nos remete a temas como esse. Pergunta-se, então: Para que a inserção do assistente social na escola? Para quem? Santos (2013, p. 11) comenta as perguntas e responde que:

[...] Algo crucial e caro para a luta de inserção desse profissional está na resposta a essas duas questões: Para quê? Para o desenvolvimento das potencialidades humanas, éticas, políticas, relacionais de todos os sujeitos escolares. Para quem? Os sujeitos escolares não são somente os alunos. O serviço social atua, atuou e atuará sempre na perspectiva de atender às demandas da comunidade escolar. Em especial, merendeiras, porteiros, serventes, estudantes, pais, famílias e os moradores ao entorno das escolas, todos fazem parte, todos são a comunidade escolar.

Como é possível perceber na fala da autora, o trabalho do assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais; envolve, também, ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais. Ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. Lembrando que essa intervenção sempre será de caráter multiprofissional.

A atuação profissional voltada para a garantia do acesso à educação escolarizada tem sido a marca principal da inserção de assistentes sociais na Política de Educação, mas precisa ir além dessa perspectiva, por isso, constantemente busca e colabora nessa preparação do ser humano para a felicidade, isto é, organiza e reorganiza a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações.

Considerar que, em educação social, a principal referência para definir os conteúdos são as necessidades dos sujeitos sociais e psíquicos envolvidos nesse processo e constitui-se no grande desafio da época atual, sobretudo, com a instauração da política de Gestão Democrática a partir da Constituição Federal de 1988.

3.2 Gestão Democrática

Entender a Gestão Democrática, reconhecendo que o seu lugar no movimento de democratização da escola pública, nos leva a pensar sobre o significado social da escola.

A escola só é considerada instituição escolar enquanto tem por objetivo a formação humana de homens e mulheres, na plenitude de sua dimensão pessoal e profissional. Todas as demais finalidades da escola se vinculam a essa, se convergem e devem se encontrar no dia a dia, no chão da escola.

O papel de socializar o saber sistematizado, possibilitar a aquisição de instrumentos para acessar esse saber, desenvolver uma formação integral e plena, com vistas às dimensões científica, técnica, ética e humana não é tarefa simples, ao contrário, exige ampliação contínua de olhares e de saberes. É a partir dessa compreensão que Hora (2007, p. 2) destaca que

[...] a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder. [...] A escola é um espaço de livre circulação de ideologias, onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização.

Mas, é preciso pensar a democracia. Entender que democracia é muito mais que uma forma de governo que atinge todos os governados, oferece a ideia de igualdade de oportunidades, onde os cidadãos participam do governo e votam. Assim, a participação é inerente à democracia, mas seu exercício exige um conjunto de condições necessárias e fundamentais, tais como o livre fluxo de ideias, a fé na capacidade individual e coletiva das pessoas, o uso da reflexão para a avaliação da vida social, a preocupação com o bem-estar das pessoas, com o bem comum, com a dignidade e os direitos humanos, o entendimento de democracia como ideal de vida e a organização de instituições sociais capazes de promover e ampliar o modo de vida democrático Hora (2007). Democracia é construção humana coletiva e a Gestão Democrática também é construída coletivamente. A autora esclarece:

[...] gestão democrática é a construção coletiva da organização dos sistemas educacionais, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, que se faz na prática, quando são tomadas decisões sobre as políticas educacionais, o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco

disciplinar e dos respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. Isso vai exigir uma direção, uma racionalidade e uma qualidade que terão que ser construídas no pensar e no decidir coletivo (HORA, 2007, p. 8).

Quando o Brasil começou a discutir gestão no contexto da educação brasileira, tendo seu marco legal com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9.394/1996 – LDB) e com a Constituição Federal de 1988, os olhares se ampliaram e se debruçaram em preocupações para além da administração escolar, propriamente dita. A LDB 9.394/96, em seu Artigo 3º, que versa sobre os princípios do ensino brasileiro, no Inciso VIII, destaca a Gestão Democrática:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1).

Adiante, nos Artigos 14 e 15, a LDB 9.394/96 reforça a Gestão Democrática no sistema público de ensino brasileiro, mais especificamente na educação básica, onde deverá considerar as especificidades de cada região, bem como seguir os princípios de participação da comunidade escolar interna e externa, na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, como segue:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
 Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia

pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.06).

No Artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988, está a determinação de que a Gestão Democrática seja um dos princípios basilares do ensino público brasileiro:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Tanto a LDB de 1996 quanto a Constituição Federal de 1988 possuem princípios democráticos, voltados para a garantia de uma educação gratuita de boa qualidade, onde haja igualdade, liberdade, pluralismo, valorização dos profissionais com políticas de uniformização do piso salarial, por exemplo.

Nesse contexto, como o assistente social se insere dentro da escola? Hora (2007), de certo modo, responde e explicita da seguinte forma:

A Gestão Democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e da apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação da escola (HORA, 2007, p. 10).

Transcender os limites da ação da escola, das batalhas diárias da educação institucionalizada, sair dos muros da escola e pisar no chão da família e do entorno social que permeia a escola, atrelando aos saberes e técnicas, no encontro com outros profissionais (professores, diretores, psicólogos), é a contribuição do assistente social para o avanço da Gestão Democrática escolar, se tornando mais um membro facilitador de sua implementação.

Na busca incessante por uma escola mais democrática, o assistente social se torna facilitador, mediador das preocupações, expectativas e interesses coletivos por meio da

participação nas questões administrativas e políticas. Mantém uma posição firme e clara contra quaisquer formas de exclusão e desigualdade, dentro e fora da escola, como o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras demandas.

O assistente social contribui para o desenvolvimento de atividades curriculares que ofereçam experiências democráticas aos estudantes, divulgando amplamente informações e direitos, por meio de métodos e técnicas de escuta/acolhida, em que o indivíduo tenha o direito a ter opiniões diferentes, à construção social do conhecimento e à democratização do ensino.

Contudo, democratizar o ensino é mais que promover o acesso à escola às camadas mais pobres da população, como muitas vezes os órgãos oficiais entendem. Esbarra-se nas condições adequadas de efetivação desse processo democrático, condições de trabalho que favorecem ao ensino e à aprendizagem, bem como na oferta de salários dignos aos professores. Como afirma Hora (2007),

não basta criar escolas. É necessário, por um lado, criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize, e, por outro lado, a construção de um currículo crítico e criativo que ofereça experiências democráticas ao estudante, tudo isso alicerçado em procedimentos dos sistemas educacionais que possibilitem à escola o exercício da autonomia, a descentralização das decisões e a adoção da gestão colegiada (HORA, 2007, p. 06).

Segundo Martins (2012, p. 33), é justamente a complexidade do contexto social contemporâneo, um espaço contraditório, tensionado por projetos sociais em disputa, onde a ideologia dominante e neoliberal é uma das “estratégias do estado para controlar a classe trabalhadora e, concomitantemente responder às necessidades do processo do capital, formando trabalhadores em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho”, que temos a ampliação da inserção do assistente social no âmbito da Política de Educação.

Desse modo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma ação profissional interdisciplinar, voltado para a inclusão da escola nas políticas sociais intersetoriais, com vistas à uma educação para todos e de qualidade, com base na concepção de Escola Cidadã, ou seja, uma escola estatal, de gestão comunitária e democrática e de destinação pública.

Esta perspectiva de Escola Cidadã, fortalecida a partir da Constituição Federal de 1988, teve o Instituto Paulo Freire, já em 1994, por re-sistematizador das linhas fundamentais de um projeto de educação para e pela cidadania, visto já haverem experiências anteriores.

As perspectivas de educação cidadã foram muito além de Paulo Freire e ganharam força na contradição, com diferentes perspectivas, atualmente. Contudo, a maior ambição da Escola Cidadã continua sendo, segundo Gadotti (2008, p. 74), “[...] contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos [...]”.

No desempenho da ação profissional na escola, o assistente social contribui com o processo de educabilidade humana, na perspectiva de uma educação e de uma Escola Cidadã, por meio de atribuições gerais e específicas, que vão impactar na educação da nova geração, trazendo transformação social.

Quando a nova geração se constrói, sob uma perspectiva educacional cidadã e democrática, a presença do homem no mundo assume, ao longo do processo histórico, uma nova dimensão. Uma dimensão também cidadã e mais democrática.

3.3 As atribuições gerais e específicas do assistente social

A natureza e a cultura constituem o mundo do homem, o mundo com o qual o homem entra em contato. A primeira independe do homem para existir, a segunda surge na vida do homem por necessidade. É por necessidade que o homem faz cultura. Cultura é o mundo transformado pelo homem, por meio do trabalho, como considera Rios (1993) tendo em vista que,

Tudo isso é resultado do trabalho. Por isso não se fala em cultura sem falar em trabalho, intervenção intencional e consciente dos homens na realidade, elemento distintivo do homem dos outros animais. É fundamental chamar a atenção para isso se se procura associar o conceito de cultura ao conceito de saber e se se procura eliminar deste a significação inadequada da erudição, de conhecimento refinado. É o trabalho, é o labor que faz os homens saberem. É o trabalho que fazem os homens serem. O trabalho é na verdade, a essência do homem. E a ideia de trabalho não se separa da ideia de sociedade, na medida em que é com os outros que o homem trabalha e cria a cultura (RIOS, 1993, p. 33).

O trabalho do assistente social se faz no dia a dia, no próprio fazer e ser assistente social. Portanto, a prática profissional é direcionada por princípios éticos que regem a profissão e estão destacados no Código de Ética do/a Assistente Social (1993), como Princípios Fundamentais desta profissão, a saber:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS/CÓDIGO DE ÉTICA, 1993, p. 23).

A Lei 8662/93 que trata da Regulamentação da Profissão, requisita do/a profissional algumas competências gerais que são fundamentais à compreensão do contexto sócio-histórico em que se situa sua intervenção, em qualquer espaço sócio ocupacional que estiver inserido. Dessa forma de acordo com a Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996) são competências e atribuições do assistente social:

- apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade;
- análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais;
- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ABEPSS, 1996).

Em conformidade com esta Lei, as competências do assistente social, no âmbito e contexto escolar, não poderiam ser diferentes. O Serviço Social representa mais um aporte para a educação contemporânea, na medida em que dispõe de alternativas de construção de processos educativos democráticos, por meio de ações socioeducativas. Porém, não se confunde com a prática dos educadores, em momento algum. Segundo Almeida (2000, p. 06),

O trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais não se confunde com o dos educadores. Em que pese a dimensão socioeducativa de suas ações, sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Sua inscrição na organização do trabalho coletivo das instituições educacionais não tem sobreposto a de nenhum outro profissional, visto que o estreitamento da interface entre a política educacional com outras políticas sociais setoriais tem, historicamente, levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação de um modo em geral.

A implantação do Serviço Social na Educação significa a integralidade do atendimento ao aluno, da comunidade escolar e da família. Constitui o reforço à interdisciplinariedade, à multidisciplinariedade e ao rompimento com práticas isoladas, fragmentadas e excludentes, que ainda permeiam o fazer profissional, embora consideradas conservadoras e antidemocráticas.

A atuação do assistente social na escola promove ações socioeducativas, administrativas, na medida em que interfere no processo de formação da consciência dos sujeitos, incidindo sobre o modo de viver e de pensar da comunidade. Esse pensamento é confirmado por Freire (2015) quando, poeticamente, define que a Escola é:

O lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, O coordenador é gente, O professor é gente, O aluno é gente, Cada funcionário é gente (FREIRE, 2015, p. 23).

Quando o assistente social trabalha com gente, é essencial que sua abordagem seja mesmo “com” as pessoas e não “para elas”. Na escola, o trabalho com famílias desafia o profissional a uma prática que contribua com a democratização da educação, abrindo as portas da escola, inserindo-a no sistema de garantia de direitos, dedicada a uma construção voltada para a consciência política de alunos, família, comunidade escolar e comunidade externa. Essa

é uma reflexão que, cotidianamente, Demo (1988, p. 15) nos leva a fazer, na medida em que diz:

Homem político é aquele que tem consciência histórica. Sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra o dado e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer (DEMO, 1988, p. 15).

Quando Demo (1988) faz referência ao “homem político”, nos fala que esta perspectiva do homem é sua competência em administrar o caminhar histórico, interferindo e mudando a natureza e as relações sociais, utopicamente. Homem político é aquele politicamente competente, não cria ilusões sobre suas limitações e, por isto mesmo, consegue enfrentá-las e transpô-las.

É exatamente no trabalho coletivo, na construção e efetivação do projeto ético político e pedagógico que o assistente social tem algo a dizer. Sua intervenção técnica e ética visa contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso das crianças e adolescentes na escola.

Contudo, existe uma armadilha presente e pulsante nesse contexto, aliás, já destacada nesse estudo. Ou seja, a busca de reduzir a atuação do assistente social apenas aos estudantes. Essa possibilidade, além de contraditória e reducionista, implica grande risco social e profissional, como também fortalecer a cultura de culpabilização do estudante; a reprodução de diagnósticos mundiais que entendem o problema da educação brasileira pelo viés dos indivíduos e métodos e nunca pela forma classista em que foi historicamente tratada, próprio de uma sociedade capitalista que desqualifica o bem público e a ideologia presente na ideia de direitos sociais e sujeitos de direitos, ainda primária e em construção no Brasil.

Baseado nas análises bibliográficas das experiências profissionais nesta área, em diferentes espaços educacionais, as possibilidades presentes na própria legislação da educação brasileira, Martins (2012) destaca três eixos de intervenção do assistente social na escola, que se conversam dialeticamente e que vamos ver um a um, separadamente, a partir de agora.

3.3.1 Eixo I: “Dimensão socioeducativa da profissão”

Essa particularidade da atuação profissional é inerente à natureza da profissão, em todas as instâncias de intervenção, como corrobora Iamamoto (1998), afirmando que

[...] o Serviço Social é um trabalho especializado expresso sob a forma de serviço, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ideocultural do indivíduo social. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão do instituído: é consenso em torno de interesses das classes fundantes, sejam dominados ou dominantes, contribuição na reforma da hegemonia vigente ou de uma contra-hegemonia no cenário da vida social (IAMAMOTO, 1998, p. 69).

O trabalho voltado para a politização da comunidade escolar interna e externa, bem como de estudantes e famílias, visa sensibilizar os envolvidos e o despertar do processo reflexivo da vida social e cultural. Como parte desse processo de construção coletiva, as pessoas podem ressignificar suas histórias de vida e suas escolhas.

Busca-se uma intervenção democrática, socioeducativa, emancipatória, com vistas ao fortalecimento das lutas sociais e da garantia de direitos. Busca-se a negação definitiva de uma ação profissional de caráter disciplinador e repressor, próprio da perspectiva conservadora da profissão.

Educar para a liberdade nos leva ao ímpeto de mudar para ser mais. É o reconhecer-se homem, ser profissional, agente de transformação social e comunitária. É a atuação voltada para o pensar, crescer, transformar. É a negação da pura e simples adaptação à realidade posta, desumanizadora e excludente, como muito bem nos lembra Freire (1979, p. 60), quando afirma que “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança”.

Na perspectiva da proteção social, ou seja, de se atender as pessoas incluindo-as ao processo, prevenindo riscos, perdas e danos pessoais, que afetam as suas condições de vida e dizem respeito direto ao mundo da escola, estão as ações socioeducativas, desenvolvidas pelo assistente social na escola.

Essas práticas se constroem por meio de processos e atividades que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes.

Construído com eles, é um espaço que considera a história de vida de cada um, bem como proporciona o desenvolvimento de valores éticos, estéticos e políticos. O foco é sempre o estímulo à convivência comunitária/social e à participação social.

As ações socioeducativas são um caminho estratégico para enfrentar a desigualdade. Devem propiciar atividades que reflitam as garantias da proteção social e desenvolvam interesses e talentos em seus participantes.

A ênfase é sempre na ótica participativa e dialógica, características do Serviço Social como profissão e marca predominante do pensamento de Paulo Freire. Aliás, de acordo com Freire (2005 apud LIMA; CARLOTO, 2007, 128), ele mesmo reconheceu a influência das assistentes sociais em sua formação inicial:

De um lado assistentes sociais, a Escola de Serviço Social de Pernambuco, assistentes sociais, todas católicas, e Anita Paes Barreto, que em não sendo assistente social era, porém, primeiro, do mesmo time dessas assistentes sociais que eu vou citar e, segundo era professora fundadora dessa escola. [...] É interessante recordar como mulheres de minha geração, algumas mais velhas, outras um pouco mais jovens, três, quatro, cinco, me marcaram fundamentalmente – Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves... Por isso mesmo é que essa escola que me influenciou me chama para ela e eu fui professor da Escola de Serviço Social. Entro em contato com as assistentes sociais logo depois do meu ingresso no SESI, cerca de três meses depois, e elas começam imediatamente a me marcar.

Me lembro da ênfase que davam ao serviço social de grupo, ao serviço social de organização da comunidade, se bem que não desprezassem o trabalho com os indivíduos. Mas nestes casos o que elas buscavam era capacitar as meninas, as jovens que estudavam, na compreensão do indivíduo para que depois confrontando os grupos e as comunidades tivessem a possibilidade de individuar os grupos e as comunidades. [...] gente que era progressista, gente comprometida.

O desafio básico, ainda presente nas ações socioeducativas, desenvolvidas na escola ou em qualquer lugar sócio ocupacional, é a superação do assistencialismo. Essa ação de ocultar certas razões que explicam como está sendo o ser homem/mulher no mundo, chamada de assistencialismo, apresenta somente aspectos ou partes dessa realidade e rouba dos homens a sua condição de se responsabilizar, ou seja, quando o homem não se responsabiliza, por que o outro faz por ele, não há decisão. Existe apenas passividade e domesticação.

O processo socioeducativo corre esse risco, caso não se atente para, como destaca Freire (2005a, p. 68-69) a importância da busca constante: “só existe saber na invenção, na re-invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A busca por uma dimensão socioeducativa libertadora e reflexiva, em que as informações e orientações sejam acompanhadas da tomada de consciência do próprio lugar histórico e social de cada um, e que haja, também, nesse espaço, espaço para a reflexão e a crítica, exige do assistente social, aqui educador, uma visão de totalidade e não localizada, como já compreendida por Freire (2005):

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão localista dos problemas e não na visão deles como uma dimensão de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade de totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos (FREIRE, 2005a, p. 165).

Destarte, o assistente social consciente e coerente com seu projeto ético-político profissional, assumirá, em seu trabalho socioeducativo na escola, um caráter emancipatório e libertador.

3.3.2 Eixo II: “Dimensão de democratização da educação”

Para além da garantia do direito básico à educação, o acesso e permanência dos estudantes na escola, o trabalho do assistente social potencializa o processo de construção da Gestão Democrática nesse espaço institucional. Encontrar alternativas de resistência ao poder hegemônico, no sentido da construção de uma verdadeira Gestão Democrática, com as diversidades presentes no contexto escolar, se apresenta como desafio.

Participar e envolver alunos e famílias, comunidade escolar interna e externa no mundo da escola, é parte dessa função. Entender para participar, participar para ser parte. O tão necessário comprometimento. Ato de aderir ou comprometer-se com alguma coisa ou causa. Sentir-se pertencente, desenvolver o sentimento de pertencimento.

Mas, afinal, resta-nos perguntar: quem pode comprometer-se? Ou seja, qual a ontologia do ser sujeito do compromisso? Qual a natureza desse ser, quais suas propriedades gerais, quais suas relações de “ser enquanto ser” no mundo e na escola?

Complementando esse pensamento, buscamos as palavras de Freire (1979, p. 16) quando ele nos diz que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”; e o trabalho com grupos, socioeducativo, é um instrumento que favorece ao assistente social proporcionar condições para que essa sensibilização de fato aconteça.

Desenvolver ações coletivas com os estudantes, a comunidade escolar e as famílias, onde exista espaço para a reflexão sobre si, sobre seu estar e seu agir no mundo, é confirmado por (FREIRE, 1979, p. 16) quando ele afirma que “de fato, ao nos aproximarmos da natureza

do ser que é capaz de comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido”. Da mesma forma, quando essas características não estão no ser, ele não é capaz de assumir compromisso.

Quando não há consciência do seu estar no mundo, quando o ser se adapta totalmente ao mundo, quando não o questiona, quando se encontra imerso na realidade, sem poder sair dela, temos um ser a-histórico, fora do seu tempo. Assim, esse ser não pode comprometer-se, porque está imerso apenas nele mesmo e em contato consigo mesmo. Esse ser, nessa condição, não transforma o mundo.

É diante dessa compreensão de mundo e sociedade que Freire (1979) enfatiza que, para comprometer-se, os homens precisam molhar-se de realidade, misturar-se a ela e vivenciá-la, visto que

somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 17)

O assistente social possui formação necessária para desenvolver espaços onde haja essas oportunidades, garantindo-se, assim, o direito à participação, outro aspecto do compromisso. Por meio da participação, o ser se descobre pertencente à escola e ao seu mundo, faz valer a pena interferir na rotina e nos rumos dessa escola. A democratização da educação, por meio das ações democráticas, leva o indivíduo a ser ator das ações em curso, porque elas foram previamente planejadas e discutidas, havendo espaço para a reflexão, e construídas com o indivíduo e não para ele.

Assim, é notório que essa identidade social se desenvolve democraticamente sempre, e leva o ser, pouco a pouco, a buscar a mudança social. Afinal, qual seria o sentido da participação, se não a possibilidade da mudança? Envolve-me, reflito, participo e mudo, visto que, como ator da ação e não mero expectador, vejo minhas opiniões e desejos representados nas mudanças propostas, aceitas e ocorridas de fato.

3.3.3 Eixo III: “Dimensão de articulação da política de educação com as demais políticas sociais e, em especial com a rede socioassistencial”

Abrir as portas da escola, eis outro desafio a ser enfrentado pelo assistente social, nesse contexto profissional. Inserir-la na rede socioassistencial de atenção à criança, ao

adolescente e à família, sem perder a noção de sua principal função social, a transmissão do conhecimento. O entendimento do que seja o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), se faz inexorável e urgente.

Esse Sistema constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

O SGDCA está composto por três eixos: I – Eixo de Defesa dos Direitos Humanos; II – Eixo da Promoção dos Direitos e III – Eixo do Controle e Efetivação dos Direitos. Todos vinculados aos direitos da criança e ao adolescente.

A escola é fundamental nesse Sistema, seja por sua localização estratégica no território, seja por ser uma das instituições mais presentes na vida comunitária, possibilitando acesso às famílias mais vulneráveis.

Avançar, ir para além dos muros escolares exige a junção de forças de muitos saberes, a comunhão de vários profissionais, o chamado trabalho interdisciplinar. O assistente social, enquanto trabalhador social, convida a equipe para trabalhar interdisciplinarmente, a fugir da neutralidade e se posicionar, como esclarece Freire (1979, p. 49) ao dizer que “o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, do seu ser mais, ou fica a favor da permanência”.

O Serviço Social constitui-se em um campo aplicado de conhecimento tipicamente multidisciplinar, com contribuições da sociologia, economia, ciência política, filosofia, antropologia, psicologia e outros, por isso que essa formação generalista do assistente social, o habilita para intervir nas relações sociais, com tato, para intervir também nas relações familiares, fazendo, desse profissional, membro imprescindível na comunidade escolar, compondo a equipe da escola. Nas palavras de Amaro et al. (1997, p. 39):

Educadores e assistentes sociais possuem na escola objetivos comuns, garantir uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes; diante dessa compreensão (AMARO, 1997) afirma que os educadores e assistentes sociais são profissionais que compartilham desafios semelhantes: ambos têm na escola seu ponto de encontro. Podemos assim, acenar para uma possível prática interdisciplinar se considerarmos a Educação como práxis que se realiza concretamente na escola, e o Serviço Social como disciplina profissional que tem nas relações sociais seu objeto de atenção e faz da prática socioeducativa o eixo básico de sua intervenção.

Contribuindo com esse compartilhar de diferentes áreas, Leis (2006, p. 106) explicita um conceito de interdisciplinaridade, afirmando que essa “deve ser entendida como o conjunto de princípios facilitadores do diálogo entre as disciplinas, de forma a permitir restabelecer uma visão do todo e revelar a complexidade deste todo e das inúmeras teias de relações presentes”.

Considerando as constantes mudanças que afetam a realidade contemporânea, o Serviço Social precisa desenvolver uma postura de abertura para as interfaces com a epistemologia do saber social e político. A interdisciplinaridade torna-se, assim, uma postura profissional, um posicionamento teórico, metodológico, ético e político. Só ela proporciona o trânsito no espaço da diferença com o olhar de busca, de conhecimento, de desvelamento da pluralidade da realidade social investigada e vivenciada.

Essa postura facilita o diálogo na escola e a leva para além de seus muros, bem como abre os portões para o diferente entrar e conviver, fortalecendo a educação que queremos para todos, que deve ser laica, de qualidade e cada vez mais democrática. Veremos, no próximo capítulo, uma análise dos dados levantados na pesquisa empírica junto aos servidores públicos (diretor, professores e coordenadora), membros da comunidade ao entorno da escola e das famílias, cujos filhos frequentam a escola pesquisada.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES NA INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA: ANÁLISE DOS DADOS

“A realidade é bem maior do que o nosso olhar ou percepção pode captar. Essa é uma verdade inalienável e que explica, em parte, porque é tão fácil distorcermos os fatos e construirmos interpretações equivocadas.” (AMARO, 1997, p. 31).

Este capítulo, espaço de análise dos dados coletados durante a pesquisa, tendo como ponto de reflexão as fundamentações, reflexões teóricas e conceituais, objetiva discutir os limites e possibilidades da inserção do assistente social na escola, com base nas argumentações apresentadas pela comunidade escolar, comunidade externa e a família. Para tanto, o texto foi estruturado em quatro eixos de análise relacionados a questões como: problemas enfrentados na e pela escola; a importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola; papel do assistente social na escola; e, por último, os limites e possibilidades de inserção deste profissional no âmbito escolar, questão básica deste estudo.

É interessante reforçar que a escola em que a pesquisa foi realizada está situada em um bairro periférico do município de Rondonópolis, como focado no primeiro capítulo. O município de Rondonópolis localiza-se na região sudeste do Estado de Mato Grosso, com uma área de 4.159,118 Km². Sua população, de acordo com IBGE (2016) está estimada, no ano de 2015, em 215.320 habitantes. Situa-se entre as BR 364 e 163, que cortam o Brasil de norte a sul, serve de entroncamento para as regiões Centro-Oeste e Norte, além de possibilitar o tráfego de mercadorias do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Este município está apontado também como facilitador ao acesso das principais hidrovias e ferrovias do país. É uma cidade rica em belezas naturais e tem solo fértil, sendo conhecida, nacionalmente, pelo seu excelente desempenho agropecuário, que lhe garante a liderança no ranking de exportações do Estado.

É oportuno ressaltar, ainda, que, de acordo com a propaganda oficial, Rondonópolis é um município conhecido nacionalmente como um município que, mesmo diante das constantes mudanças e crises que perpassam os campos político e econômico no país e diante de condições adversas, tem se destacado pela potencialidade no agronegócio. Há que se concordar, todavia, que entre o que se apresenta como potencialidade do agronegócio neste município e a realidade concreta existe um fosso abissal, uma vez que a verdade é que ainda muito jovem – em 2016 completará 63 anos de existência – o município de Rondonópolis

transpôs o milênio marcado pela pobreza, exploração, discriminação e a opressão da maioria de seus habitantes.

Assim, ao analisarmos os dados, a opção foi por uma ordem ligada aos eixos acima citados. Na primeira parte, apresentamos as argumentações da comunidade escolar, aqui composta pelo diretor da escola, pela coordenadora pedagógica, por duas professoras e uma servidora auxiliar de serviços gerais/graduanda de Serviço Social na modalidade Ensino a Distância – EAD.

4.1 A voz da comunidade escolar

4.1.1 Eixo I: Os problemas enfrentados na e pela escola

Configurado nesse estudo como o primeiro eixo de análise, a questão atinente aos problemas enfrentados na e pela escola se constitui como pergunta que ganhou destaque durante as entrevistas, garantindo a participação efetiva dos entrevistados. Foi muito fácil para eles falarem dos problemas, das dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola ou relacionadas a ela. Vejamos a seguir:

Eu diria que uma das principais dificuldades hoje não é da família “Campo Florido”, acho mesmo que é da **família brasileira que é esse comprometimento com a educação dos filhos** que eles, que nós somos professores dos filhos deles, não somos pais dos filhos deles, e eles querem transferir toda a responsabilidade pra parte da professora. Então, ééé... uma atividade, uma tarefa... e aí você não sabe se é só a pobreza que é o grande gargalo da educação, né? Não ter onde fazer a tarefa, porque não tem... quase todo mundo tem luz elétrica dentro de casa, né... Mas o professor dá uma atividade pra casa, o professor... é uma dificuldade pra se fazer, imensa. (DIRETOR ANTÔNIO) ⁴

[...] Sem contar que tem o problema **distância**. É um relevante? É. Mas tem gente que mora de frente a escola, faz o mesmo crime.... (continua a frase, mas não consigo entender o que ele fala). E outra coisa é **a questão da droga**, né, eu não posso deixar de falar disso... nós já passamos pra assistente social... nós somos louco por vocês, porque a escola não sabe como lidar com a droga. (DIRETOR ANTÔNIO).

[...] outra coisa que... outra coisa que assim, é bastante interessante, nós estamos aí no século XXI, mas **grande parte de nossos pais são analfabetos**. Né... então assim, grande parte deles eles falam assim não sabe ler, não sabe ajudar o seu filho em casa.. né? Então acaba sobrecarregando a escola, né? E outro ponto que eles falam quando a gente liga é “o, a gente precisa falar com vocês” “mas eu trabalho”, a gente fala graças a Deus a

⁴ Todos os sujeitos participantes da pesquisa foram entrevistados no dia 31 de março de 2015.

gente educou nossos filhos e também trabalhávamos. Eu digo isso pra eles, nós também trabalhávamos, mas... a família é responsável com a criança, criança que tá aqui na escola. Né? Mas isso a gente vai caminhando, a gente vai e estabelece uma boa relação com eles, mesmo a gente, porque as vezes a gente , a gente é muito duro com eles... porque é preciso ser duro com eles, eles precisam assumir a responsabilidade de pai, de família na vida dessa criança. Né? (COORDENADORA ELEN).

Penso que também assim... às vezes **falta o pai vir na Escola**. Não digo todos, mas alguns, porque tem pai na minha sala que eu não conheço. Penso assim, que vir... ter esse interesse... vir saber da vida do filho. (PROFESSORA MARINA).

Importante se faz iniciar essa análise enfocando que no centro das respostas acima elencadas está **a família** e destacando sua inserção na escola, como ela é vista pela escola e como ela vê a escola. De acordo com Guareschi (1996, p. 79), “a família é a primeira instituição com que uma pessoa entra em contato em sua vida. E ela a acompanha, duma maneira ou outra, até sua morte. Direta ou indiretamente, ela está sempre presente”.

A comunidade escolar cita a família dos alunos como o principal problema da escola, nos dias de hoje. De certa forma, culpando-a. Ao mesmo tempo em que sentem a ausência da família na educação dos filhos, fato real em muitas delas, pelo que pudemos perceber nas entrevistas e na presença na escola. Por outro lado, a escola também se ausenta de suas responsabilidades, considera que problemas familiares e sociais dos alunos não lhe dizem respeito. Assim, a escola usa a ausência da família como desculpa. Ou seja, um jogo de contradições, com interesses diversos, no qual o educando é esquecido.

O fato de a família estar presente na escola em dias de atividades culturais e de lazer não indica sua participação na vida da mesma. Tampouco denota a presença de relações dialógicas e democráticas. A família é convidada, comparece e volta para seu mundo. Não há comprometimento, conforme retratam as falas acima.

Paulo Freire (1979, p. 17) nos lembra que,

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Não há como fugir do entendimento de que a sociedade atual ainda valoriza pouco a educação. Seja pela herança histórica de que “aos ricos, a escola” e “aos pobres, o trabalho”, seja pelo avanço do neoliberalismo, desse capitalismo que endeusa produtos e coisas em

detrimento de pessoas e do conhecimento. O fato é que pouco se valoriza a educação, no Brasil. Valorizar o diploma apenas é outra perspectiva a ser pensada. Consideramos valorização como o fato de atribuir valor, não relacionado a valor econômico, salário ou renda.

Contudo, o capitalismo prega o culto ao consumismo, ao lucro, ao dinheiro. O valor do conhecimento, dos saberes, da educação que liberta o homem, ficou em segundo plano, desde o seu avanço no mundo ocidental, e no Brasil, nos últimos trinta anos, aproximadamente.

Mas não apenas a família pobre, vista nessa pesquisa, assim o faz. Esse é um processo histórico e político. A família reproduz o que vê e ouve. Por isso, não se compromete, aceita a verdade socialmente posta como a correta. O despertar desse interesse, dessa nova visão a respeito da educação, também é função e papel da escola. Assim, quando na escola, o assistente social pode fomentar essa discussão, fortalecer, certamente, o trabalho dos educadores.

Estratégias de organizar visitas em universidades ou cursos técnicos, existentes no município, podem funcionar como estímulo, se todos concordarem e entenderem o objetivo. A escola pesquisada já faz parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, *campus* Rondonópolis, para os alunos do 9º ano. Ações assim fortalecem a ideia de uma educação valiosa em si mesma, fazendo-a desejada e almejada. Ações como essas são fortalecidas pela presença do assistente social na escola, em um trabalho conjunto e multidisciplinar.

Contudo, necessária se faz uma distinção entre a educação bancária, em blocos sintéticos de conhecimentos variados e superficiais e a educação como proposta de liberdade e autonomia. Quem é essa escola, afinal? Freire (2005, p. 78) faz a seguinte discussão, dizendo que:

[...] a educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...]. O antagonismo entre as duas concepções, uma a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Resgatar o papel da escola se apresenta como um desafio grande, para todos os envolvidos. Mas, principalmente a comunidade escolar precisa estar ciente e consciente desse papel. Saber para onde se caminha, para quê, como e por quê. Segundo Gadotti (2008, p. 41),

“A escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade”.

Na escola está, portanto, a força necessária para reverter esse quadro educacional atual, que tanto é criticado por todos os atores sociais. O ponto de partida está nos homens, como seres que se sabem inconclusos historicamente. A sensibilização das pessoas que fazem a escola existir e ser no mundo, torna-se um método de conscientização que precisa ser diariamente aplicado, fortalecido pelos homens e com os homens, em sua relação com o mundo. Voltamos a Freire (2005), para nos esclarecermos melhor:

Mas, como não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. (FREIRE, 2005, p. 85).

Quando a **distância** é citada como problema, refere-se à inauguração de residenciais populares da área urbana, distante a aproximadamente 10 km da escola. Bairros sem nenhuma infraestrutura de educação, saúde ou assistência social. Lá residem cerca de mil famílias. Muitos alunos são oriundos desses bairros. A escola também recebe vários alunos da zona rural.

Quando a comunidade escolar cita que mesmo aqueles alunos que residem perto da escola não frequentam as aulas regularmente, deixa implícita a ideia de indiferença por parte dos alunos e famílias. Tal comentário dos professores vem ao encontro de mitos próprios do senso comum, reforçando-os. Mitos esses depositados nas massas de oprimidos desse país, como mecanismo de dominação.

Dentre os vários mitos desta natureza, Freire (2005, p. 159) destaca:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. [...] O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório.

Mesmo o Brasil tendo avançado muito nesse sentido, nos últimos tempos, Rondonópolis-MT não ficou fora dessas estatísticas, visto que, no ano de 2012, foram efetuadas 28.642 matrículas no Ensino Fundamental. Porém, quantas crianças permaneceram até o final? Quantas crianças deixaram de frequentar a escola por falta de vagas em escola próxima às suas residências, por exemplo? E em relação ao rendimento escolar?

Essas são perguntas que devemos fazer, para discutirmos evasão escolar ou desinteresse dos alunos pela escola. O Conselho Federal de Serviço Social – CFESS orienta que

O baixo rendimento, desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar, dentre outros, têm sido citados como as grandes dificuldades de avanços destes alunos. As mais diferentes literaturas têm demonstrado que estes indicadores não se constituem em fatores exclusivamente relativos à escola, e sim fatores que estão aliados a outras formas de expressão dos problemas de âmbito social enfrentados pelo educando e sua família. O enfrentamento destes problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é responsabilidade e dever do Estado prover a Educação Pública, garantindo o sucesso e a permanência do aluno na Escola, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infraestrutura necessária para que seja assegurada a efetivação desse direito. (BRASIL/CFESS, 2001, p. 11).

Ao mencionar **as drogas** como grave problema enfrentado pela escola, a comunidade escolar traz à tona mais um dos reflexos da Questão Social.

Segundo Yamamoto (1999, p. 27), a Questão Social pode ser definida como

o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Esse é o caso dos países industrializados, que parecem ser cada vez mais afetados pelo desemprego, precariedade laboral, pobreza e exclusão social. Ou seja, essas condições de vida humana, por onde passam o narcotráfico e o conseqüente aumento do consumo de drogas ilícitas, não são novidades do capitalismo. Talvez sejam, ao contrário, “novas formas para velhos conteúdos”.

Se há vinte ou trinta anos, as cidades brasileiras não conviviam com a cocaína ou com o crack, como acontece nos dias de hoje, convivia com o uso abusivo de bebidas alcoólicas, por exemplo. Aliás, o alcoolismo e seus efeitos sociais é uma característica marcante e presente nas famílias brasileiras, desde os primórdios da colonização portuguesa, a começar pelos indígenas que foram dominados e submetidos aos costumes dos homens brancos, paulatinamente.

Durante as entrevistas e a presença na escola, ficou clara a afirmação de que “a escola não sabe como lidar com a droga”. Resta-nos perguntar: quem sabe? A família? O poder público? As Igrejas?

A nossa experiência como assistente social, há mais de vinte anos (inclusive na área da saúde mental - dependência química) nos leva a entender que a sociedade brasileira como um todo ainda não sabe lidar com as drogas e seus efeitos sociais e humanos.

Falta divulgação, faltam recursos, faltam interesse e vontade política, bem como conhecimento. Os mitos são muitos, as informações controladas pela grande mídia, divulgadas equivocadamente, a questão ainda sendo tratada como caso de polícia, o medo, as superstições religiosas e culturais, o grande comércio que sustenta o narcotráfico no mundo, são questões a serem pensadas e consideradas.

Já se sabe, comprovadamente, que o uso de álcool e drogas ilícitas atrapalha o desempenho escolar. No V Levantamento Nacional feito pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID (2016) e divulgado pela Secretaria Nacional Antidrogas – SENAD (realizado na rede pública de Ensino Fundamental e Médio das 27 capitais brasileiras, em 2004) vê-se que dos 48.155 jovens que participaram da pesquisa, 54,4% já haviam usado algum tipo de droga e estavam pelo menos um ano atrasados em relação aos outros alunos da mesma idade.

O mesmo estudo aponta que 12,6% dos alunos com idade entre 10 e 12 anos já consumiram algum tipo de droga pelo menos uma vez na vida e que 7% deles já haviam fumado cigarro. O percentual sobe para 23,2% na faixa etária de 13 a 15 anos.

Entre as drogas mais consumidas nessas idades estão os anfetamínicos (como remédios para inibir o apetite) e os energéticos, normalmente ligados ao álcool. Dos 13 aos 15 anos, aparecem ainda solventes, maconha e crack.

A pesquisa nos respalda na fala anterior, quanto ao uso do álcool na sociedade brasileira: o álcool é, também, a droga de maior uso frequente entre os jovens: 11,7% afirmaram beber até seis vezes por mês e 6,7% afirmaram fazer uso pesado da bebida, por cerca de 20 dias por mês.

Brites (2006) explica esses dados, afirmando que

Aqueles traços dominantes do modo cultural de representações sobre droga, de conteúdos estereotipados, são assim reforçados, na medida em que as informações veiculadas não correspondem à realidade epidemiológica do uso de drogas em nosso meio. Essa evidência pode ser constatada quando considerarmos, por exemplo, que a prevalência de uso na vida de cocaína em

nosso meio é de 2,3% e a do álcool de 68,7%, realidade que não justifica o tratamento dado pela mídia a essas drogas. (BRITES, 2006, p. 118).

Essa é também uma demanda para o assistente social, na escola. Mas, como em tudo, essa abordagem só tem êxito se for pensada e planejada interdisciplinarmente, inclusive com a presença da família e dos alunos. Bons exemplos de atuação do assistente social são parcerias com grupos especializados de autoajuda, como os Alcoólicos Anônimos (AA) e os Narcóticos Anônimos (NA); bem como a aproximação com a equipe de saúde mental do município.

Os trabalhadores sociais, coletivamente, tem que fazer sua opção. Estar no mundo e vivenciar esse mundo. Trabalhar pela humanização do mundo. Considerar o homem no mundo e se perceber homem.

Essa escolha/opção, segundo Freire (1979, p. 49) é necessária, “por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos”.

As drogas e suas consequências, seu uso abusivo e todos os mitos construídos socialmente sobre elas, acirram o processo de desumanização do homem, fazendo desse tema um grande desafio para a escola, sociedade e famílias. Se as drogas e seus reflexos estão presentes na sociedade, estão presentes na escola e nas famílias, pois são partes delas, desse mundo atual, “com drogas”. Precisamos enfrentar essa questão com conhecimento e bom senso.

Buscar soluções não é culpar um ou outro sujeito dessa história. Pensar juntos é necessário. Brites (2006) afirma que

Assim como todos os produtos da práxis social as expressões fenomenológicas do uso de drogas são complexas e multideterminadas. As motivações (orientadas por finalidades para o atendimento de necessidades), para o uso de drogas articulam elementos de natureza muito diversas: propriedades psicoativas das substâncias, expectativas culturais em relação aos seus efeitos; conteúdos de valor que podem mesclar orientações de natureza emocional, moral, política e estética; além de uma série de finalidades que podem, ou não, ser superadas. A cocaína foi inicialmente utilizada por sua propriedade anestésica, era produzida e comercializada livremente pelos laboratórios farmacêuticos (Bayer, por exemplo) e vendida em farmácias em forma de pastilhas, cápsulas, elixir e xaropes, até sua proibição a partir de 1912. (BRITES, 2006, p. 46).

Em seguida, a comunidade escolar cita como problema **o analfabetismo de grande parte dos pais**. Torna-se problema por que os impede de acompanhar os estudos dos filhos, por não saberem ler ou escrever, relatam.

Mas, em nenhum momento os professores se perguntaram o porquê dessa situação. Quando perguntamos sobre o que a escola tem feito nesse sentido, foi narrada a experiência passada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo eles, essa sala de EJA foi fechada por falta de alunos. As turmas iniciavam lotadas e, antes do término do primeiro semestre, restavam um ou dois alunos, apenas.

A comunidade escolar cita que os pais não se sentiam parte da escola, não atribuíam a devida importância a ela, por isso desistiam de estudar. Falam, também, que muitos pais residiam na zona rural e que não conseguiam prosseguir nos estudos por esse motivo.

Ainda temos, no Brasil, aproximadamente 91% da população com dez anos ou mais de idade, alfabetizada, de acordo com o IBGE (2016). Ou seja, de um percentual de 9% de não alfabetizados temos, aproximadamente, 18 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, nos dias de hoje.

Segundo o IBGE (2015), no último censo realizado em 2010, o Brasil tem mostrado uma tendência de queda no índice de pessoas não alfabetizadas, ou seja, somos uma população cada vez mais alfabetizada. O censo mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 9,6% em 2010, enquanto que em 2000 era de 13,6%.

Na faixa de 10 a 14 anos, havia, em 2010, 671 mil crianças não alfabetizadas (3,9%). Em 2000, eram 1,258 milhão de crianças. Na faixa entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo foi de 2,2% em 2010, mostrando uma redução significativa em relação a 2000, quando era de 5%, de acordo com dados do IBGE (2015)

Já avançamos, em relação aos resultados do Censo de 2000. A situação da alfabetização melhorou no país, pois a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9% em 2010. Mas, apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande em algumas regiões do Brasil. O nordeste é a região brasileira com maior número de pessoas não alfabetizadas, segundo o IBGE (2016).

Pensar a não alfabetização, principalmente a não alfabetização de adultos, ou mesmo a alfabetização de adultos, é impossível sem recorrer a Paulo Freire, a grande referência na área. O autor nos apresenta o mundo da alfabetização como um ato criador, por inteiro, a começar pelos sujeitos tidos como não alfabetizados. Paulo Freire criou o método de alfabetização de adultos revolucionário, que fugia da superficialidade das cartilhas de alfabetização, que, aliás,

ele desacreditava. Seu método, reconhecido no mundo, foi pouco usado no Brasil. Ele é composto dos seguintes passos: levantamento do universo vocabular, seleção de palavras geradoras, criação de situações sociológicas, fichas auxiliares e ampliação. Nessa perspectiva, Freire (1979, p. 72) afirma que

[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Paulo Freire nos lembra, ao falar do método, que a grande dificuldade que surgiu e que exigiu um alto sentido de responsabilidade, foi em relação aos profissionais que compunham a equipe responsável pelo método, os coordenadores e supervisores.

[...] A dificuldade está na criação de uma nova atitude ao mesmo tempo tão velha no educador. Referimo-nos ao diálogo. Trata-se de uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformado. (FREIRE, 1979, p. 79).

Fica a pergunta: será que a escola e seus profissionais estavam preparados para trabalharem com a alfabetização de adultos? Sabemos que os motivos expostos nas entrevistas são verdadeiros, faces de uma realidade excludente na qual os pais desses alunos realmente vivem, seja de dificuldade de locomoção (devido às grandes distâncias entre suas residências e a escola), cansaço físico e mental decorrente de trabalhos extenuantes, de certo desinteresse em virtude dessas razões e de mitos culturais reforçados no dia a dia, tais como: “meu pai não estudou e não morreu, por que eu preciso estudar?”.

Contudo, se a relação não for dialógica e libertadora, o adulto não alfabetizado raramente se compromete e acaba por desistir de aprender a ler e escrever. Também não continua os estudos, após a alfabetização. Essas situações ultrapassam o âmbito pedagógico, ou seja, segundo Saviani (1991),

[...] as dificuldades de aprendizagem não são uma questão apenas pedagógica, mas são uma questão social. E sendo uma questão social, ela tem de ser enfrentada através de determinadas técnicas sociais correspondentes ao tipo de problema social aí implicado. Assim, à medida que as dificuldades de aprendizagem não são uma questão meramente pedagógica mas configuram uma questão nutricional, uma questão psicológica, uma questão de saúde e assim por diante, então agir educacionalmente como respostas a esse problema é agir trazendo a contribuição dos nutricionistas, dos médicos, dos psicólogos, dos assistentes sociais e assim por diante. (SAVIANI, 1991, p. 51).

Por último, a comunidade escolar relata como problema, **a falta do pai vir à escola**. Aqui, novamente, voltam-se os olhares para a família e sua atual configuração. Culpa-se a família, de novo, mesmo que inconscientemente.

Uma das atribuições do assistente social na escola é, justamente, segundo Silva (2012, p. 30),

planejar, propor, executar e avaliar programas, projetos e atividades com a comunidade atendida pela escola, inclusive a família. O objetivo dessa intervenção é voltado à prevenção da evasão escolar, à melhoria do desempenho do aluno e sua formação cidadã, ao atendimento às demandas socioeconômicas e culturais da família, bem como à integração efetiva da família no cotidiano da escola.

Construir um trabalho social com as famílias e não para elas. Repetimos essa ideia, no sentido de destacá-la, de dar vida a ela, de torná-la comum, conhecida e possível, na escola.

4.1.2 Eixo II: A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola

O que estabelecemos como segundo eixo de análise, que trata da importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola, se constituiu como uma discussão bastante importante, por ter estabelecido um debate aberto e intenso entre a comunidade escolar. Os cinco entrevistados afirmaram positivamente, quando perguntamos se consideram que a escola deveria ter um Assistente Social no seu quadro de profissionais. Consideraram de grande relevância a presença desse profissional na escola, vejamos:

Eu acho que sim. Porque igual esses dias, eu precisei... que... ééé... teve um trabalho... eu precisei levar um aluno meu... da de AEE (Atendimento Educacional Especializado/crianças com deficiência)... é... levar... pra fazer uma avaliação com a Fono... aí não tinha quem levá, eu levei. Tem uma aluna minha que é deficiente auditiva, eu precisava fazer um trabalho com ela, precisava... ver a questão... pra ver uma Fono, fazer algum trabalho, já

que a família num... posso falar... num se prontifica... ai... ou eu faço... tipo assim, ou eu largo meu serviço aqui e vou fazer ou... eu num posso fazer... então eu acho... nesse ponto assim... eu acho que deveria sim, ajudaria muito e também na questão do **acompanhamento**... pra ver algumas situações de algumas crianças em outros sentidos também... até na questão a droga... (Professora Andreia).

... a criança some da escola, fica uma semana fora, nós não conseguimos contato por telefone. Muitas vezes é... e aí a Assistente Social vai **acompanhar**. Nós temos alguns casos que o Conselho Tutelar entrevistou lá... e retirou as crianças da... da mãe. (Diretor Antônio).

Reconhece-se, nas falas da comunidade escolar, por várias vezes, a afirmação de que cabe ao assistente social acompanhar as famílias dos estudantes. Na verdade, podemos dizer que os sujeitos atribuem ao profissional esta tarefa, como algo intrínseco à sua prática na escola.

Segundo Mioto (1997), uma das autoras contemporâneas que se sobressai ao discutir Serviço Social e família, a

Família é um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não), por laços consanguíneos. Ela tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção de seus membros e, se encontram dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida. (MIOTO, 1997, p. 120).

A família é e sempre foi objeto de intervenção do assistente social, desde os primórdios da profissão. Para a autora, a presença ou a ausência da discussão do tema família pelo Serviço Social se tornou um grande impasse profissional, a ser resolvido.

Há que se fazer um destaque aqui: a responsabilidade maior sobre a família ainda recai na figura da mulher/mãe e avós. Visto que de todos os pais e mães que foram convidados para as entrevistas, só compareceram mães, como veremos a seguir. Nas reuniões de pais que a escola oferece, das quais participamos (citaremos em detalhe mais adiante), a presença maioritária também é da mulher/ mãe e avó. Quando se pensa em acompanhamento familiar pelo assistente social, a figura da família que nos vem facilmente à mente é da mulher/mãe e avó. Quando identificamos problemas na família, logo nos perguntamos: e a mãe dessa criança/adolescente?

Essa discussão avançou com o progresso da profissão, mas a intervenção do assistente social nessa área continua aquém das exigências que lhe estão sendo colocadas, pela própria transformação pela qual passa a família contemporânea, bem como pelo modo de intervenção clássico de atenção à família, centrado no indivíduo.

Todavia, preciso é entender o que seja acompanhamento familiar. O acompanhamento familiar no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é uma das referências para a atuação do assistente social em qualquer espaço sócio ocupacional, é definido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), por meio do Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda (2009), como

O acompanhamento familiar consiste no desenvolvimento de intervenções desenvolvidas em serviços continuados, com objetivos estabelecidos, que possibilite à família o acesso a um espaço onde possa refletir sobre sua realidade, construir novos projetos de vida e transformar suas relações - sejam elas familiares ou comunitárias. (BRASIL, 2009, p. 20).

O acompanhamento familiar é um processo de caráter continuado e planejado, por período de tempo determinado, no qual há, a partir de vulnerabilidades, demandas e potencialidades apresentadas pelas famílias, a definição dos objetivos a serem alcançados. Ou seja, é um trabalho realizado “com” a família e não “para” ela.

Diferentemente do que foi citado pela comunidade escolar, não se trata de levar/acompanhar crianças ao médico ou similares. Acompanhamento familiar não é apenas realizar visita domiciliar às famílias. Trata-se de estabelecer um planejamento conjunto com a família, focando em suas potencialidades, mais do que em suas vulnerabilidades ou fragilidades.

4.1.3 Eixo III: O papel do assistente social na escola

Quanto à terceira categoria de análise, que se refere ao **papel do assistente social na escola**, ressaltamos que sua discussão nos levou a pensar em atribuições, no espaço em que o assistente social ocupa na escola. Durante as entrevistas, percebemos dúvidas e confusão de pensamentos da unidade escolar, quanto a essa questão.

Eu não sei se seria a resposta... mas em caso de **criança** aqui que acontece, ser até **molestada**, né, tem aquele receio de contar, a gente tem também aquele receio de falar com **a família**, eu acho que seria papel da assistente social. Quando aluno vinha pra mim falar que não podia ir na aula porque tinha que trabalhar por causa daquela aluna, né, que levava pra sair da escola. A gente percebia que tava cuidando dos irmãos ou então tava trabalhando pra madrasta. (Coordenadora Helen).

Eu vejo assim, a dificuldade da **pobreza**, né, porque se a criança não tá podendo vim pra escola porque tem que ficar com o irmãozinho menor no contra turno o trabalho da assistente social era de fundamental até pra encaminhar pra esse benefício do governo, porque nós temos gente que sem merecer, sem precisar pegando bolsa do governo e gente na **extrema miséria** sem esse benefício do governo. Eu vejo que esse trabalho grande é da assistente social, na questão de acompanhar pra melhora na questão da aprendizagem... do ensino aprendizagem. (Diretor Antônio).

Ia, e como ia ajudar a resolver! E muito! Eu ia gastar menos tempo e gasolina! **Eu fico aqui correndo com professor, diretor, com a coordenadora, enquanto que a assistente social que é o profissional preparadíssima para isso**, nós não temos. (Diretor Antônio).

Eu acho que o fundamental é o **acompanhamento familiar**... familiar! Nós temos um caso de uma família aqui que o menino vem sem cueca, né...? chega com meia furada... Ele que faz, menino de 8 anos que faz a comida.. então, gente, a escola não dá conta! **A escola não dá conta de trabalhar isso daí, vai além, né...** porque teria que ir lá ver o que que está acontecendo, se essa criança fica sozinha o dia inteiro, o pai tem que trabalhar é lógico graças a Deus porque se não... não tem... tem como né.. e ai, num.. num.. num rende na escola. Num rende na sala de aula. O menino tá desinteressado por quê? o assistente social tinha que ver o que que acontece em casa... as vezes tá cansado, não tem onde dormir direito, esse menino mora em casa de lona, chove em casa, né? E ai? Ainda quer que ele venha, ainda quer que o coitadinho rende na sala de aula? Com tantos problemas em casa, né? (Coordenadora Helen).

O assistente social, na escola, ao lidar com as expressões da Questão Social e com a família contemporânea, como já destacamos acima, necessita resgatar a visão da integralidade humana. Nessa perspectiva, o assistente social assume o papel de articulador de propostas e ações efetivas, entendendo que o conhecimento é uma construção coletiva e que a abordagem profissional, para ser eficaz e atingir o objetivo do atendimento integral, só se for interdisciplinar.

A formação generalista do assistente social, a habilidade para o trato e a intervenção nas questões familiares e sociais presentes na escola, bem como a soma e a complementação dos diversos saberes, constituem-se como instrumentos valiosos na construção de uma educação emancipadora.

Para Amaro, Barbiani e Oliveira (1997), os interesses de educadores e assistentes sociais se convergem, na medida em que

Educadores e assistentes sociais são profissionais que compartilham desafios semelhantes: ambos têm na escola seu ponto de encontro. Podemos, assim, acenar para uma possível prática interdisciplinar se consideramos a Educação como práxis que se realiza concretamente na escola, e o Serviço Social como disciplina profissional que tem nas relações sociais seu objeto

de atenção e faz da prática socioeducativa o eixo básico de sua intervenção. (AMARO; BARBIANI; OLIVEIRA, 1997, p. 39).

Nas entrevistas, a comunidade escolar ressalta, a todo o momento, a necessidade do acompanhamento familiar, principalmente para as famílias “problema”, que aqui serão chamadas de famílias precarizadas. Ou seja, a precarização da família dos nossos dias, que tem como pano de fundo, talvez, a ausência de tempo para a convivência, em função das diversas e cada vez maiores funções de seus membros, inclusive a ocupação dos finais de semana com lazeres individuais e não mais em família, acarreta impactos na escola.

Mais uma vez, busca-se o pensamento de Amaro (2011) para esclarecer que a vida cotidiana em seus diferentes aspectos, acarreta situações de fragilidade nas relações familiares, educacionais etc., e, diante disso, afirma que,

[...] entendemos que são de fato as incertezas econômicas, o desemprego, o estresse cotidiano, a luta por sobrevivência, a fragilização das relações e o racionamento nos afetos impostos pelo mundo moderno que trazem danos à qualidade relacional da família, deteriorando os vínculos ou mesmo as atitudes de mútua proteção entre seus pares. (AMARO, 2011, p. 40).

Quando a Coordenadora Helen faz referência a casos de **molestamento** ou abuso sexual com crianças da escola e justifica a necessidade do assistente social para lidar com as **famílias** dessas crianças, está nos dizendo que precisam de conhecimento especializado, para além do saber técnico e pedagógico do professor.

Da mesma forma se posicionam, em relação a outras questões pertinentes à desproteção familiar, como o trabalho infantil, por exemplo.

Por outro lado, quando o Diretor destaca a **pobreza**, ou a **extrema miséria** como desencadeante de problemas na família que afetam diretamente a vida desse aluno na escola, relaciona o trabalho do assistente social com essa parcela da sociedade. É como se o assistente social só fosse chamado para intervir com famílias pobres. Ou se só as famílias pobres demandassem o trabalho desse profissional. Ou ainda, se apenas nas famílias pobres ocorresse violação de direitos ou baixo rendimento escolar.

Claro que a fala do Diretor está relacionada ao contexto social e econômico onde a escola e seus alunos/famílias estão inseridos, isto é, uma realidade vulnerável economicamente, onde a pobreza é predominante. Contudo, cabe ao assistente social ir além dessa concepção, cabe a ele entender quais são as lógicas capitalistas que produzem e reproduzem a pobreza e, conseqüentemente, a desigualdade.

Nas palavras de Yasbeck (2010, p. 154),

Quanto mais os assistentes sociais forem capazes de explicar e compreender as lógicas que produzem a pobreza e a desigualdade, constitutivas do capitalismo, mais condições terão para intervir, para elaborar respostas profissionais qualificadas do ponto de vista teórico, político, ético e técnico (o conhecimento teórico é a primeira ferramenta do trabalho do assistente social). Mas, se fundamental é decifrar as lógicas do capital, sua expansão predatória e sem limites, desafiante é, também, saber construir mediações para enfrentar as questões que se colocam no tempo miúdo do dia a dia da profissão. É nesse tempo que podemos partejar o novo, construir resistências, construir hegemonia, enfrentar as sombras que mergulham esta imensa parcela de humanidade explorada, enganada, iludida, massacrada, gente que fica à espera em longas filas para receber os “benefícios” que os assistentes sociais operacionalizam.

Sabe-se que essa não é a realidade. Todos nós conhecemos famílias pobres que não são maltratantes ou negligentes. Também conhecemos famílias não pobres que vivem situações gravíssimas de desproteção, como abuso sexual contra crianças e adolescentes, agressão física, uso abusivo de álcool e outras drogas, intimidação psicológica, transtornos mentais e tantos outros fatores de precarização.

Quando Yasbeck (2010) se refere aos pobres e seus estigmas, dizendo-nos da importância da construção de mediações e de passagem de nossas concepções ontológicas para ações cotidianas e concretas, destaca que,

Submersos numa ordem social que os desqualifica, marcados por clichês: “inadaptados”, “marginais”, “problematizados”, portadores de altos riscos e vulnerabilidades, os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira. Fazem parte dessa história, a tradição oligárquica e autoritária de uma sociedade de extremas desigualdades e assimetrias, caracterizada por sempre insuficientes recursos e serviços voltados para atender às necessidades dos segmentos das classes subalternas. (YASBECK, 2010, p. 153).

A principal diferença social entre as duas situações expostas é que entre as famílias não pobres, essas mazelas são, geralmente, silenciadas pelos filhos, por recomendação e intimidação dos pais.

Amaro (2011), com muita propriedade, destaca alguns fatores desencadeantes de violência de pais contra filhos, quais sejam:

- 1) História familiar passada ou presente de violência doméstica;
- 2) Famílias cujos membros sofrem de perturbações psicológicas: baixa tolerância à frustração, baixo controle de impulsos, dependência de álcool

e/ou drogas, ansiedade crônica e depressão, comportamento suicida, baixa auto estima (carência emocional, desordens de personalidade e doenças mentais, problemas de saúde);

3) Despreparo para a maternidade e/ou paternidade (pais jovens inexperientes, gravidez indesejada);

4) Famílias que adotam práticas de educação rígida, autoritárias e que são excessivamente exigentes para com os outros e controladoras de seus filhos, atividades e relações (podendo nesse caso, o boletim escolar com uma nota baixa ser o detonador de surras e castigos físicos);

5) Famílias “fechadas”, que evitam se abrir e desenvolver intimidades com outros familiares, vizinhos e amigos, indisponíveis à relações sociais fora da família nuclear;

6) Famílias/familiares que desenvolvem práticas hostis, desprotetoras ou negligentes em relação às crianças (não gostam de crianças, pensam ainda que crianças são adultos em miniaturas, consideram a criança irritável, hostil e exigente, não entendem e se irritam com a “dependência” da criança, exigem mais do que o corpo e a formação psicossocial da criança pode responder);

7) Fatores situacionais: parto difícil, separação da criança após o parto, expectativas distorcidas e irrealísticas em relação à criança, criança do sexo indesejado, criança portadora de alguma doença, estresse em função de alguma crise econômica, no trabalho ou conjugal. (AMARO, 2011, p. 40-41).

A nossa experiência profissional e humana nos faz saber que esses fatores podem estar presentes em toda e qualquer família. Inclusive, nas nossas. O trabalho do assistente social, em conjunto com a comunidade escolar é o de conhecer essa realidade social, presente nas famílias e na escola, bem como intervir com elas, com as famílias.

Na fala do Diretor, percebemos a crítica direta aos programas sociais de transferência de renda, do Governo brasileiro. Cabe aqui um esclarecimento: muitos mitos são divulgados e reproduzidos em relação a esses programas, principalmente ao Programa Bolsa Família, inclusive pela escola. Por quê?

Talvez, justamente por se tratarem de mitos. De acordo com Chauí (2000 apud SCHULTZ, 2005, p. 35) o mito se apresenta como “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminho para serem resolvidos na realidade⁵”.

Ou seja, narrativas de teor fantástico e simbólico, marcados por fantasias, exageros e, no fundo, significativo desconhecimento de causa. Esses componentes estão constantemente

⁵ Marilena CHAUI. Brasil: o mito fundador, p. 10: “Esta narrativa, embora elaborada no período da conquista, não cessa de se repetir porque opera como nosso mito fundador. Mito no sentido antropológico: solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminho para serem resolvidos na realidade. Mito na acepção psicanalítica: impulso à repetição por impossibilidade de simbolização e, sobretudo, como bloqueio à passagem à realidade. Mito fundador porque, à maneira de toda ‘fundatio’, impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa, que não permite o trabalho da diferença temporal e que se conserva como perenemente presente. Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”.

forjados na cultura brasileira e no imaginário social, quando o assunto é o Programa Bolsa Família.

Um dos grandes mitos que cercam o Programa Bolsa Família é o da não necessidade dele. Isto é, divulga-se que muitas famílias que são beneficiárias dele, não o “merecem”. E aí, temos a criação de outro mito: o merecimento.

O Programa Bolsa Família, criado pela lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004, destina-se às ações de transferência de renda, com condicionalidades. Isto é, trata-se de direito constitucional, regulamentado, uma política de Estado e não de governo. Seu grande diferencial em relação a outros programas é, justamente, o sistema de condicionalidades, em que as famílias beneficiárias ficam responsabilizadas por cumprirem com condicionalidades de Educação, Saúde e Assistência Social.

No tocante à educação, as famílias que recebem o benefício social são responsáveis pela matrícula e manutenção das crianças e adolescentes na escola, até os dezoito anos, no mínimo.

Existem rigorosos critérios de renda, especificados em lei, para o acesso ao Programa. Os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), por meio de equipe de profissionais do SUAS (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, geralmente, juntamente com os cadastradores), são os responsáveis pela seleção e acompanhamento dessas famílias.

Contudo, ao fazer a crítica ao Programa, o Diretor destaca a importância do trabalho do assistente social na escola, no acompanhamento das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, em função do conhecimento especializado desse profissional.

Ele também destaca que o assistente social na escola organizaria o trabalho social com competência, hoje realizado por ele e sua equipe. Evitaria que ele ficasse “correndo” para todos os lados, assumindo funções que não são pertinentes à direção, como acontece hoje.

Ressaltamos a clareza das orientações contidas nos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, Conjunto CFESS-CRESS (2010-2012):

A ação profissional não deve ser conduzida, desvinculada das dimensões ética, política e teórica, ou seja, circunscrita apenas à dimensão técnica, independentemente do estabelecimento educacional em que ocorra, seja ele público ou privado. As ações de execução, orientação, acompanhamento, investigação e socialização, entre outras, e não apenas aquelas que se efetivam a partir de abordagens grupais com a discussão de temas e assuntos relativos às condições de vida, trabalho e educação da população atendida, incidem também sobre a qualidade da educação. Em razão da dimensão político-ideológica que caracteriza a profissão, assim como do significado das práticas que conformam a dinâmica de funcionamento de um estabelecimento educacional, as rotinas institucionalizadas nestes espaços

cumprem uma função estratégica na produção de consensos, na internalização de valores e na reprodução dos lugares sociais. Ainda que as ações de caráter mais nitidamente pedagógico, exercidas por professores e professoras, sejam aquelas que adquiram maior visibilidade social, os estabelecimentos educacionais precisam de outros trabalhadores e trabalhadoras para cumprir sua função social no âmbito dos processos de Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação reprodução social. As formas como se justifica e organiza a combinação destes diferentes trabalhadores e trabalhadoras em relação aos processos de produção e reprodução dos modos de apreensão da realidade é que forjam as direções que vão tomar os diferentes projetos político-pedagógicos nas unidades de educação infantil, nas escolas, nos institutos, nos municípios e nas universidades. (BRASIL/CFESS-CRESS, 2010-2012, p. 45).

O mesmo documento descreve detalhadamente as atribuições e competências do assistente social no âmbito da política de Educação, respeitando-se as diversas dimensões da profissão, quais sejam:

01) Dimensão das abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação.

02) Dimensão de intervenção coletiva junto aos movimentos sociais.

03) Dimensão investigativa, que contribui para a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação da população com a qual atua e requer a adoção de procedimentos sistemáticos de apreensão da realidade social.

04) Dimensão de inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação nas conferências e conselhos desta política e de outras.

05) Dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social.

06) Dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços.

4.1.4 Eixo IV: Limites e possibilidades da inserção do/a assistente social na escola

O que contribui e favorece a inserção do assistente social na escola e o que limita ou desfavorece, é o que vamos analisar agora, a partir das falas da comunidade escolar. Iniciaremos a análise pelos **limites**.

Durante as entrevistas e todo o tempo de nossa presença na escola, a necessidade da inserção do assistente social foi várias vezes citada, expressando o desejo de todos os sujeitos para que essa conquista se realize, em breve.

Concomitantemente, se destacou a **ausência desse profissional na escola em função da ausência do mesmo no quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação**. Não há assistente social efetivo e/ou contratado, na política de educação pública municipal de Rondonópolis.

Isso se expressa na fala do Diretor: “Eu fico aqui correndo com professor, diretor, com a coordenadora, enquanto que a assistente social que é o profissional preparadíssima para isso, nós não temos.” (Diretor Antônio)

No ano de 2011, o CFESS, juntamente com o Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, elaborou um documento intitulado Serviço Social na Educação, onde se pode constatar que,

Apesar da Escola ser um dos principais equipamentos sociais, podemos identificar ainda um número pequeno e até tímido de profissionais do Serviço Social atuando. No entanto se identifica que a área da educação tem se constituído em mais um importante espaço de atuação do Assistente Social. (BRASIL/CFESS-CRESS, 2011, p. 12).

A ausência do profissional de Serviço Social na escola, na nossa cidade, pode ser em função de vários fatores, como falta de vontade política, pouca mobilização da categoria profissional, por meio dos seus órgãos representativos, pouca divulgação dessa necessidade, entre outros.

Quando a servidora Dalva (ASD) se apresenta, destaca o fato e as razões que a levaram a ser acadêmica de Serviço Social:

[...] a partir de tá convivendo aqui eu... foi onde despertou o interesse d’eu estudar as parcerias social. Eu sou acadêmica do... já terminei o oitavo semestre agora, né? Só que eu tava devendo matéria do primeiro, então mi despertou interesse... Por tá muitas das vezes vendo... acompanhando algumas coisa, aonde a gente acha... fala aqui deveria ter internet muitas... da Assistente Social ou da Psicóloga, né? Na verdade meu sonho era fazer Psicologia, mas como eu não podia, né... falei vou fazer Assistência Social mesmo... Quando eu falei pra o diretor, ele achou que eu tava fazendo Pedagogia... você tá fazendo Assist... Serviço Social?! Pra quê? Eu falei: aqui precisa (risos). Falei bem assim pra ele (ainda rindo), lógico aqui precisa você não sabia não? Ai ele... ele achou que eu vinha pra cá dá aula. Não. Eu falei não... sei que aqui tem coisa pra resolver, mas não é referente a sala de

aula não. Então né... assim... nós tamo indo... acompanhando... desenvolver. Meu interesse é continuar na Educação, formar e...com fé em Deus que vai ter ainda né? O Assistente Social da Educação e eu quero efetivar! (risos). (Auxiliar Dalva).

Percebemos, aqui, a histórica confusão entre os termos Serviço Social e Assistência Social. Ressalta-se que Serviço Social é a profissão, o nome do curso de nível superior e Assistência Social é uma política pública, como a Saúde ou a Educação. A semelhança semântica dos nomes leva a essa confusão. O desconhecimento dos seus significados, também.

A demanda existe e é verdadeira. Porém, ainda se constitui em demanda silenciosa, com pouca força política. Discutir mais intensamente a inserção do assistente social na educação pode ser o começo da mudança.

Outro limite que esse estudo nos apontou foi a **visão assistencialista que os sujeitos têm da profissão.**

Eu acho que o fundamental é o acompanhamento familiar... familiar! Nós temos um caso de uma família aqui que o menino vem sem cueca, né diretor, chega com meia furada... (Coordenadora Helen).

O trabalho da assistente social era de fundamental até pra encaminhar pra esse benefício do governo, porque nós temos gente que sem merecer, sem precisar pegando bolsa do governo e gente na extrema miséria sem esse benefício do governo. (Diretor Antônio)

O assistente social tinha que ver o que que acontece em casa... às vezes tá cansado, não tem onde dormir direito, esse menino mora em casa de lona, chove em casa, né? (Diretor Antônio)

A presença do assistente social na Educação brasileira se dá desde a década de 40, no estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto nº 1394/Secretaria de Educação e Cultura.

Articulado à assistência ao escolar, à atuação do Assistente Social era voltada à identificação de problemas sociais que interferissem no aproveitamento escolar do aluno, além da promoção de ações que permitissem a “adaptação” dos alunos ao meio social e ao “equilíbrio” da escola.

Toda situação considerada “desvio, defeito ou anormalidade social” era demanda do Serviço Social, na escola. Ações assistencialistas, voluntárias e doações, marcam o Serviço Social nessa época histórica. Assim sendo, o Serviço Social era legitimador da ordem social vigente e voltado aos interesses do capital: preparar os alunos para torná-los cidadãos produtivos.

Contudo, a década de 80 marca a renovação do Serviço Social brasileiro, momento em que a categoria passa a questionar e rever sua função social enquanto profissão, baseada na concepção de Estado ampliado, pautado por uma perspectiva dialética que mostra a necessidade de desvendar a dimensão política dessa prática, como descreve Amaro (2011) com muita propriedade:

[...] a Reconceituação e seus desdobramentos críticos na identidade e ação dos assistentes sociais em geral, a intervenção no contexto educacional ganhou novos contornos, sobretudo a partir da década de 1980 descobre-se que a escola, funciona como um aparelho ideológico e, portanto, serve funcionalmente à reprodução social mediante a educação massificadora, tradicional e bancária que oferta. Em vista disso, parte-se à construção de práticas profissionais que não sirvam a retroalimentação da política educacional como também a problematizem, e focando nos aspectos econômicos, sócio-políticos e culturais e nas contradições entre a escola e a realidade social. (AMARO, 2011, p. 20).

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social traz consigo ações renovadas e a identidade profissional vai se redesenhando. O diálogo, a participação da família na escola, as ações voltadas para a gestão democrática, a capacitação da comunidade escolar, vêm junto com os ideais democráticos assumidos pelo Serviço Social.

A intervenção profissional na escola, bem como o diagnóstico e o planejamento, passam a incluir em sua pauta o enfrentamento da fome e da miséria, do conformismo político e da violência contra crianças e adolescentes.

Segundo Amaro (2011), essa mudança deu origem às seguintes ações:

- a coordenação e execução de políticas de ação social voltadas ao atendimento das demandas escolares, com atenção especial aos grupos mais pauperizados e excluídos;
- o levantamento e identificação de necessidades, interesses e preocupações da comunidade escolar;
- o gerenciamento e execução de programas de assistência social na educação;
- a realização de estudos situacionais e parecer técnico sobre a realidade sociofamiliar e a história social dos alunos em acompanhamento profissional. (AMARO, 2011, p. 21).

Temas como o baixo rendimento escolar, a evasão, os maus tratos, o estresse e a depressão infantil passam a ser considerados pelo assistente social, bem como a família dos alunos e sua história.

Em seguida, verificamos como limite o **pouco conhecimento dos sujeitos a respeito de Gestão Democrática.**

Quando foi perguntado se o assistente social pode contribuir para o avanço da gestão democrática dentro da escola, temos a seguinte resposta, dada pelo diretor da unidade:

Eu também ia dizer que não! Porque são os participantes efetivos da escola que, porque assim que fazem o trabalho público que são dentro da questão democrática, não questão do diretor só, mas de todos vocês. É isso que to querendo colocar. Então não vejo a assistente social como pessoa que... assim, extremamente importante ali dentro, teria dado uma contribuição acho que toda contribuição é bem vindo, mas não vejo como parte essencial. (Diretor Antônio).

Pensar Gestão Democrática nos leva às palavras de Hora (2007, p. 8-9):

[...] gestão democrática é a construção coletiva da organização dos sistemas educacionais, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, que se faz na prática, quando são tomadas decisões sobre as políticas educacionais, o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. Isso vai exigir uma direção, uma racionalidade e uma qualidade que terão que ser construídas no pensar e no decidir coletivo.

Conforme ressalta a pesquisa de Hora (2007), pensar a educação coletivamente é compreender que esta tem por princípio o compromisso de aprender a viver junto, respeitando as diferenças e a construção diária de um mundo mais justo para todos. É entender, também, que a educação destina-se à promoção humana. O ato de gerir na educação, de tomar decisão, de organizar e dirigir precisa ultrapassar as formas estritamente racionais e mecânicas.

Com o caminhar da entrevista, o Diretor repensa sua opinião e diz:

Sim, até pra conscientização daqueles pais que isso não é responsabilidade só minha, ou da professora..., ou da menina que tá lá no portão, não! Isso aqui é um trabalho de todos nós, então essa participação efetiva do pai passaria muito pela visita que a assistente social vai... (Diretor Antônio).

E sua declaração é acompanhada da fala da Professora Marina: “Nesse sentido, eu acho que volta um pouco na gestão democrática. Pensando nesse sentido... eu acho que o assistente social contribuiria sim pra ta... pra uma gestão mais democrática... né, é nessa perspectiva”.

Quando os sujeitos repensam suas respostas a respeito da relação entre o assistente social e a Gestão Democrática, vemos que, apesar do entendimento limitado a respeito do

tema, existe uma semente plantada, em fase de germinação. Com certeza a assessoria dos professores da UFMT é a responsável por esse fenômeno, bem como a força intrínseca da própria Gestão Democrática, que vem ao encontro de uma das mais profundas ansiedades humanas: ser ouvido.

Estamos falando de uma gestão que se dá no processo de aquisição do conhecimento, do ensino, nas relações interpessoais e pedagógicas. Estamos falando de uma gestão que ouve coletivamente e decide coletivamente. Estamos falando da manutenção de alguns mecanismos que garantem o bom funcionamento da escola e a qualidade do ensino, aqui entendidos como formação humana. Aqui a ideia é que o educando terá a possibilidade de crescimento como pessoa humana, por meio da aquisição de conteúdos que sejam conteúdos de vida e não apenas de estudo.

Democratizar a escola, principalmente a escola pública, é também abrir-se para o novo. É entender a educação como patrimônio da humanidade, construção social e histórica e não propriedade de professores, como muitos ainda insistem em acreditar.

Defendemos que o assistente social, enquanto na escola, pode e deve participar da Gestão Democrática. Aliás, terá muito a contribuir, justamente por sua formação generalista, dialética e crítica.

Mas, e as **possibilidades** para a inserção do assistente social na escola? Elas existem? Começaremos a refletir sobre possibilidades a partir da discussão acerca da **necessidade de ações educativas voltadas para o enfrentamento dos reflexos da Questão Social**. Essa necessidade foi percebida em todo momento, durante a pesquisa na escola. Apesar disso, quando perguntamos se o assistente social poderia realizar alguma atividade de caráter educativo na escola, e de que tipo seria, as respostas foram: “Eu acho que não.” (Professoras Andreia e Marina), e “Eu acho que educativo, é professor. O assistente social é o acompanhamento familiar.” (Coordenadora Helen).

Talvez pelo não entendimento da pergunta, ou pela forma como foi elaborada, mas o fato é que a comunidade escolar revela perceber o termo “educativo” relacionado à escolarização, apenas como “coisa de professor”, quando, o que efetivamente perguntamos, foi se o assistente social poderia realizar atividades de caráter educativo e não se ele poderia dar aulas. Educativo aqui, entendido no seu sentido amplo, para além da sala de aula.

Almeida (2000 apud SANTOS, 2013, p. 06) nos lembra que

O trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais não se confunde com o dos educadores. Em que pese a dimensão socioeducativa de suas ações, sua

inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Sua inscrição na organização do trabalho coletivo das instituições educacionais não tem sobreposto a de nenhum outro profissional, visto que o estreitamento da interface entre política educacional com outras políticas setoriais tem, historicamente, levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação de um modo geral. (ALMEIDA, 2000 apud SANTOS, 2013, p. 06)

Os desafios enfrentados pelos assistentes sociais e pelos educadores são semelhantes. As questões que afetam um, ao outro também afetam. O caminho da interdisciplinaridade é necessário, possível e urgente. A educação como práxis que se concretiza na escola, onde os educadores estão, e as relações sociais como objeto de atenção do assistente social, profissional de prática socioeducativa por base de sua intervenção, aproxima os dois saberes, os dois trabalhadores sociais.

Freire (1979, p. 48) diz que,

[...] o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo, como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens.

As competências e atribuições profissionais do assistente social não se dissociam da direção ético-política e isso se traduz em procedimentos técnicos no cotidiano das escolas, o que leva necessariamente ao reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional.

Reconhecer os embates presentes neste campo sócio ocupacional, ou seja, na correlação de forças que mediatizam a atuação do assistente social na Educação, se faz necessário.

Considerados como núcleos centrais das ações socioeducativas estão a informação e a orientação. Como expressam Lima e Carloto (2007, p. 137), elas são os

núcleos centrais da ação socioeducativa realizada nos grupos, a informação e a orientação. A essas informações e orientações são atribuídos diversos sentidos: sentido de fortalecimento da família, do indivíduo, da comunidade, para a promoção da socialização, cidadania e autonomia. (LIMA; CARLOTO, 2007, p. 137).

Frente a esse entendimento de ações socioeducativas, o assistente social, na escola, pode propor e executar programas e projetos frente à comunidade escolar e a comunidade externa, bem como junto à família dos alunos, com o objetivo de prevenir e/ou lidar com situações de evasão escolar, melhoria do desempenho do aluno e sua formação para a cidadania. Pode criar condições e estratégias para que a família se integre efetivamente à vida da escola e participe de seu cotidiano. Pode desenvolver e participar de projetos que visam à prevenção da violência e seu enfrentamento, ao uso abusivo do álcool e outras drogas, bem como à conscientização em geral sobre saúde pública. Pode instrumentalizar os movimentos de mobilização da comunidade escolar e da comunidade em geral.

Vale ressaltar que as ações socioeducativas pressupõem a interação entre sujeitos e seu meio social, cultural, econômico. Pressupõem um processo que possibilita ao sujeito se perceber com potencialidades e desenvolvê-las. Constituem-se, assim, como atividade de aprendizagem, que assegura proteção social e o desenvolvimento de potencialidades, interesses e talentos múltiplos, que são campos privilegiados de valores éticos e políticos.

Os objetivos das ações socioeducativas sempre vão ao encontro da defesa e afirmação dos direitos da pessoa humana, com vistas à sua emancipação, autonomia e cidadania. Contudo, se constitui em modelo aberto de planejamento, baseado nas escolhas e necessidades dos sujeitos. Para tanto, se faz imperioso considerar as particularidades da realidade local, os aspectos culturais, os sujeitos em suas peculiaridades e especificidades.

Cada realidade social presente na escola suscita uma intervenção específica. Amaro (2011) nos ensina que

As demandas de fato são muitas, algumas onipresentes e históricas, como a violência, a evasão e multirrepetência reforçada por discriminações de toda ordem, o problema de limites ou a sua falta. Enfim, o que conta é ter acuidade para saber o que é importante realizar, dentro da especificidade profissional, somando e compondo sua contribuição junto as áreas do saber existentes e disponíveis naquele cenário educacional, comunitário ou interinstitucional. Assim, projetos de proteção ambiental podem ser relevantes em uma localidade e contar com a intervenção do assistente social, enquanto noutras localidades o foco das prioridades pode estar em ações de educação para cidadania, dirigidas a professores e pais, por exemplo. Não há erro, quando se ouve todas as vozes da comunidade escolar, desde que com uma acuidade crivada pelo princípio da complexidade. (AMARO, 2011, p. 167-168).

Como possibilidade, temos ainda o **perfil mediador do assistente social**. Percebemos isto quando a **Coordenadora** destaca: “Mas, em caso de criança aqui que acontece ser até

molestada, né, tem aquele receio de contar, a gente tem também aquele receio de falar com a família, eu acho que seria papel da assistente social.” (Coordenadora Helen).

Nesse momento, a Coordenadora destaca o perfil mediador do assistente social. A sua formação, generalista por essência, lhe proporciona essa condição. Segundo Amaro (2011, p. 102),

O assistente social, enquanto profissional que tem a questão social como centralidade e historicamente atua em suas múltiplas e complexas manifestações, tem competência para planejar, propor, elaborar, coordenar e executar ações, projetos e programas sociais, na ampla realidade social e institucional. Nos espaços educacionais, dada sua permeabilidade às questões sociais e aos enfrentamentos particulares na vida social dos sujeitos que neles convivem, a importância e necessidade do trabalho do Serviço Social não apenas se confirma como se dimensiona.

A categoria mediação é inerente a qualquer totalidade complexa histórico-social e teórico-prática. Oliveira (1988) diz que,

[...] a mediação não é uma opção, é intrínseca ao movimento da realidade, estando presente em cada âmbito da ação, seja enquanto uma ação promovida pelo Estado, seja pela igreja, seja enquanto partido político, seja enquanto instituição de modo geral. Isso vai significar que a mediação se efetiva através de instâncias e movimentos contraditórios, onde diferentes interesses e forças das classes se fazem presentes tentando chegar a uma direção e noutra dentro da totalidade que a inclui (OLIVEIRA, 1988, p. 81).

O assistente social, na escola, desempenha um papel mediador a todo instante, uma vez que é nas relações sociais que se evidenciam o conflito e as relações contraditórias, e estas, que são próprias da natureza dialética dos seres humanos, fazem com que os profissionais busquem, na mediação, um instrumento de mudança da realidade apresentada pela comunidade escolar. Contudo, a mediação não é um recurso que possa dar soluções a todo e qualquer problema.

O trabalho do assistente social não se restringe aos alunos e nem às abordagens individuais; envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais. Ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. Lembrando que o caráter

multiprofissional permeia essa intervenção, sem o qual a mesma se invalida e não atinge seus objetivos, não ajuda no processo de transformação social.

Finalmente, a pesquisa revelou que **o espaço que a profissão já conquistou na política de educação** é outra possibilidade que se apresenta para a inserção do assistente social na escola.

São Paulo é o Estado brasileiro que mais institucionalizou o Serviço Social na educação no país e a década de 90, século XX, marcou esse processo. Vários outros Estados seguiram esse movimento, como é o caso do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco e Minas Gerais, que implantaram o Serviço Social na área educacional, em unidades municipais.

Amaro (2011, p. 24) avalia que

Tudo inicia com a implantação do cargo “Assistente Social” no quadro funcional da Secretaria de Educação Municipal e Estadual, muitas vezes acompanhada da composição de uma equipe multiprofissional, a qual deve estar vinculada a um departamento e/ou programa institucional que objetive e possibilite atuar nas questões sociais e suas repercussões na história escolar e social dos alunos de sua comunidade.

Muitos projetos de Leis estão sendo votados no Brasil, especificamente para a regulamentação do Serviço Social na escola: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará e Mato Grosso, são exemplos disso. Aguarda votação, também, o Projeto de Lei Federal, nº 3.688 de 2.000 (Anexo 1), que propõe a inclusão do assistente social em cada escola brasileira.

Desde o ano 2000 que o país vivencia um grande e importante movimento nacional, da categoria profissional, liderado pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, em parceria com várias instituições da sociedade em geral, voltado à implantação do Serviço Social educacional na rede pública de ensino.

Alguns municípios dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraíba e São Paulo já vivem essa realidade. Um importante exemplo ocorre no município de Limeira, em São Paulo, uma vez que, nesse município, tanto a rede pública de ensino como a privada contam com assistentes sociais em seu quadro de profissionais.

Todo esse movimento profissional e jurídico se constitui em importante passo na consolidação de uma educação de boa qualidade, com capacidade para responder à complexidade dos sujeitos e da sua condição de “inacabado”, de “inconcluso”, ideia reforçada por Freire (2008):

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da Educação. (FREIRE, 2008, p. 27).

Todo esse movimento nacional, com sua dimensão e peculiaridades, só reforça a relevância desse tema para a realidade da educação, bem como demonstra a urgência da inserção do assistente social nesse campo.

Para terminar essa parte da análise, consideramos fundamental enfatizar o quão é importante e vital a participação da escola na construção do projeto de uma nação soberana, democrática, que valoriza o conhecimento, no combate a desigualdade social. Educar é um processo amplo e complexo, que extrapola, inclusive, os muros da escola, daí a importância da participação de outros profissionais no entorno da política educacional.

4.2 A voz da comunidade externa e famílias

4.2.1 Eixo I: Problemas enfrentados na e pela escola

Em se tratando da comunidade externa e das famílias, as entrevistas foram feitas com dois representantes da comunidade externa (lideranças comunitárias) e três representantes de famílias (mães) que têm filhos matriculados na escola. É interessante destacar que os sujeitos da pesquisa iniciam suas falas a respeito da escola, dizendo:

Essa escola é maravilhosa, eu não tenho do que reclamar porque tu... tudo que meus filhos aprendeu foi aqui, o que eu aprendi foi aqui, então assim, hoje essa escola tá do jeito que tá através do Diretor, através da gente, né, que eu sou do conselho de pais, então a gente tá sempre em cima, sempre procurando, sempre ajudando, o que... o que a gente precisa aqui realmente é uma ação social, assim, nesse termo, porque as vezes os alunos, tem muitos aluno que vem pra escola e tal, e fala que vem pra escola e chega e fica na esquina com amiguinho e tal e coisa. Ai a gente precisa de uma ação social desse tipo, porque pode tá indo na casa, pode tá procurando saber o porque que o aluno não veio até a escola as vezes o pai manda as criança pra escola, mas a criança fala que vem e chega aqui, na esquina ali ele para. Cê sabe que hoje em dia a droga tá mandando em primeiro lugar. Então a gente, a gente precisa muito de uma ação social realmente aqui no bairro, na escola e a gente precisa bastante mesmo, porque eu hoje em dia gente, é tá difícil... (Mãe Luly).

Eu queria... focar no que ela falou, porque assim, tem muitos pais que tá alegando a responsabilidade toda pra escola... Entendeu? Então nós precisamos dessa assistente social pra ter essa ligação entre pais e escola, porque não são todos os pais que tá acompanhando os filhos. É o que tá acontecendo, os pais estão deixando a desejar nesse lado, então precisa dessa... mais... desse apoio, dessa força pra nós fazer com que essa escola, esses aluno melhore. (Mãe Lena).

Olha, nem dá pra falar porque dói (risos). Dói... é muito. Oi nós precisamos de segurança... escolar, precisamos mesmo. E no bairro, tá fora de sério... a violência tá hora por hora. Tudo isso nós precisa. E temos uma assistente social que fica aqui... fora, pra ver li fora e vir na sala e veja como tá o comportamento do aluno, eu creio que vai ajudar, porque o aluno que estuda de manhã, que vem perturbar de manhã porque ele não tá estudando, vem a tarde fica ali na calçada atentando todo que tá aqui, atenta a escola, joga pedra em cima da...da escola, joga pedra no telhado, joga pedra na quadra... pode olha o telhado da quadra como tá, tá mais pedra que telha... as telha da quadra tá fora de pedra... Num deixa... a gente vai participar de uma reunião... a reunião lá na quadra, você só falta morrer de medo com tanta pedrada que eles tão jogando lá em cima quando cê tá numa reunião. (Líder Ana).

O que eu acho necessário com a assistente social pra ajudar o guarda ali fora, porque tá um escândalo a porta da escola do lado de fora. (Líder Ana).

Constatamos, claramente, o **vínculo existente entre a comunidade, a família e a escola**. Sentimento de pertencimento, mães que estudaram na escola quando crianças e que têm seus filhos hoje lá também. Notadamente isso ocorre quando há espaço, quando se cria um espaço democrático e participativo. A Escola Campo Florido, por meio de seus educadores, criou esse espaço, ou seja, comprometeu-se com a sociedade ao entorno da escola e as famílias dos alunos. Freire (1979) afirma que há que haver uma intencionalidade, no ato de comprometer-se:

Em primeiro lugar, a expressão “o compromisso do profissional com a sociedade” nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento “do profissional”, ao qual segue o termo “com a sociedade”. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional. A expressão final, por sua vez, define o pólo para o qual o compromisso se orienta e no qual o ato comprometido só aparentemente terminaria, pois na verdade não termina. (FREIRE, 1979, p. 15).

Essa intencionalidade se traduz em uma decisão lúcida e profunda de quem assume o compromisso. Caso contrário, seria uma palavra oca e abstrata, sem sentido. Na verdade, não seria compromisso, não haveria envolvimento. Na escola pesquisada, comunidade e família se envolvem por que foram convidadas, por que houve uma decisão consciente dos profissionais

nesse sentido. A pergunta que se forma é: como se deu esse processo? Segundo Freire (1979, p. 16), “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Durante nossa presença na escola, bem como no desenrolar da pesquisa, pudemos constatar que a atmosfera democrática reina lá. Os pais são convidados a participar do Conselho Deliberativo Escolar, instância de participação social e democrática, composta por estes segmentos: professores, funcionários e pais. Cada segmento possui quatro representantes, que se reúnem bimestralmente como uma proposta de Gestão Democrática, para que haja espaço de participação de todos na vida da escola, na prestação de contas, aprovação dos planos anuais e calendários, bem como sugestões de melhorias e críticas.

Necessário se faz destacar que logo na primeira pergunta da entrevista, referente à história da escola, foi unânime a referência à presença e importância do profissional de Serviço Social na escola, embora com alguns equívocos em relação às atribuições desse profissional, como veremos a seguir.

Quando a Mãe Lena destaca, na sua fala, que “a gente precisa aqui realmente é uma **ação social**”, deixa claro que existe a necessidade de um acompanhamento familiar aos pais dos alunos. Ou seja, demonstra entendimento assertivo sobre uma das funções do assistente social na escola, como já relatamos anteriormente nessa pesquisa. Contudo, demonstra traços de expectativas assistencialistas e clientelistas do agir do assistente social, talvez em função do ranço histórico da profissão (também anteriormente já citado), talvez pelo próprio agir de profissionais que tenham passado por sua vida. Não nos aprofundamos nessas causas, durante a entrevista, por não ser esse o objetivo da mesma.

Nas palavras de Yasbeck (2010), a prática profissional do assistente social ainda possui resquícios assistencialistas, pois

sabemos que permanecem na política social brasileira, âmbito privilegiado de nossa intervenção profissional, concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, primeiro damistas e patrimonialistas. Observamos na rede solidária a expansão de serviços a partir do dever moral, da benemerência e da filantropia (que em si mesmos, não realizam direitos). Ainda encontramos em nosso trabalho uma cultura moralista e autoritária que culpa o pobre por sua pobreza. (YASBECK, 2010, p. 154).

Mais adiante, a mesma entrevistada fala da presença das **drogas** no bairro e o quanto isso impacta na vida da escola. Esse tema, anteriormente levantado pela Comunidade Escolar, foi discutido nessa pesquisa sem a pretensão de esgotá-lo devido à sua dimensão

extremamente complexa e diversificada. Por outro lado, não há como evitar a sua presença, haja vista ser uma das expressões da Questão Social dos nossos tempos, recorrente em todo e qualquer espaço sócio ocupacional, social e familiar.

Continuando, nesse mesmo sentido, a Mãe Bela cita que “tem muitos pais que tá alegando a responsabilidade toda pra escola“ e, segundo ela, essa seria a justificativa maior para a presença do assistente social na escola: acompanhamento familiar, com o objetivo de “devolver” aos pais a sua responsabilidade primeira com os filhos. Já discorreremos nessa pesquisa e vale à pena falar novamente das atribuições profissionais do assistente social na escola, que vão além das orientações para os chamados “alunos problemas e suas famílias”.

Segundo os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2011), a

dimensão investigativa que particulariza o exercício profissional não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional. Ela contribui para a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação da população com a qual atua e requer a adoção de procedimentos sistemáticos de apreensão da realidade social, para além da empiria e de sua aparência e previamente pensados, constando do projeto de intervenção profissional. Muito embora as principais requisições na Política de Educação recaiam sobre a realização dos estudos socioeconômicos vinculados às políticas de assistência estudantil, concessão de bolsas e definição das condições de acesso a determinados estabelecimentos educacionais, essa dimensão do trabalho profissional não deve se restringir nem a esta demanda nem tampouco aos procedimentos já institucionalizados. Trata-se de uma dimensão fundamental para a análise da Política de Educação em sentido mais amplo que apenas o da verificação do alcance das metas relativas ao acesso e à permanência, contribuindo para a definição de novas estratégias de ação profissional e dos sujeitos singulares e coletivos, a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais. (CFESS/CRESS, 2011, p. 53).

Ana, liderança comunitária, destaca o quanto a violência está presente no bairro e atinge o dia a dia da escola. Relata sentir “dor” frente a essa situação, pois é moradora antiga e, no início, essa não era a realidade do entorno escolar. Continua, dizendo: “precisamos de segurança... escolar, precisamos mesmo. E no bairro, tá fora de sério... a violência tá hora por hora. Tudo isso nós precisa. E teno uma assistente social que fica aqui... fora, pra ver li fora e vir na sala e óia como tá o comportamento do aluno...” e ainda “O que eu acho necessário com a assistente social pra ajudar o guarda ali fora, porque tá um escândalo a porta da escola do lado de fora.” Ao relacionar a falta de segurança no bairro/presença da violência, com a atuação do assistente social, nos remetem à origem da profissão (década de 1930), quando o capitalismo industrial no país e o conseqüente acirramento da pobreza ocasionaram o

desenvolvimento de um olhar individualista e parcial diante dos fenômenos sociais, de “[...] cunho moralizador direcionado para a reforma moral e a reintegração social,” (ABREU, 2002, p. 85). Esta perspectiva de entendimento da sociedade e do homem levou a categoria à uma ação fragmentada e fragmentadora, em que o indivíduo era visto como culpado de todos os seus males e, ao mesmo tempo, o único responsável por evitá-los.

Caso o homem estivesse padecendo de algum “mal ou desajustamento social”, como o desemprego, o alcoolismo ou a fome, por exemplo, cabia única e exclusivamente a ele, resolver essa situação. Quando assim não procedia, afetando de alguma forma o bom andamento da sociedade em decorrência de sua situação individual, o mesmo deveria ser adaptado e ajustado moralmente, para que a vida seguisse seu “ritmo natural e harmônico”, dando plenas condições para que a hegemonia capitalista se mantivesse, alargando cada vez mais seu alcance nacional.

O país precisava crescer e deixar a condição de colônia, entrar na era industrial. Para tanto, a sociedade precisava ser vigiada, principalmente os pobres e suas famílias. Qualquer sinal de disfunção ou desequilíbrio devia ser erradicado, com o viés moral e religioso, garantindo a “higienização” das cidades e das pessoas. Muito conhecida e amplamente divulgada é a relação entre o Serviço Social brasileiro e o ideário católico. Nas palavras de Yasbeck (2009),

[...] é por demais conhecida a relação entre a profissão e o ideário católico na gênese do Serviço Social brasileiro, no contexto de expansão e secularização do mundo capitalista. Relação que vai imprimir à profissão caráter de apostolado fundado em uma abordagem da “questão social” como problema moral e religioso e numa intervenção que prioriza a formação da família e do indivíduo para solução dos problemas e atendimento de suas necessidades materiais, morais e sociais. O contributo do Serviço Social, nesse momento, incidirá sobre valores e comportamentos de seus “clientes” na perspectiva de sua integração à sociedade, ou melhor, nas relações sociais vigentes. (YASBECK, 2009 apud CFESS/ABEPSS, 2009, p. 03).

Contudo, apesar dos esforços envidados, o país cresceu desordenadamente, sem desenvolvimento social, perpetuando injustiças históricas e alargando o quadro das desigualdades sociais, sejam de renda, de propriedade ou de escolarização e educação. A função pedagógica da “ajuda” faliu, não atingiu seu objetivo, não harmonizou a sociedade, não salvou o “pecador”, não o enquadrou em seus padrões de moralidade ou de normalidade.

A ação individualizada se tornou ineficiente, mas foi apenas a partir dos anos 1960 que a ação educativa do Assistente Social começou a assumir um caráter de emancipação das classes subalternas. Posteriormente, na década de 1970, com o chamado “Movimento de

Reconceituação”, que se caracterizou no início por um movimento de questionamentos a respeito da profissão de Serviço Social, na busca de rompimento com os ideais conservadores da prática profissional e pouco a pouco tornou-se um importante marco de transformação social. Segundo Yamamoto (1994, p. 36-37),

A ruptura com a herança conservadora se expressa como uma procura, uma luta por alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional do Assistente Social, que, reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade. Não se reduz a um movimento ‘interno’ da profissão. Faz parte de um movimento social mais geral [...].

Contudo, o que vemos é que permanecem, na política social brasileira, lugar onde o assistente social mais atua, concepções e práticas assistencialistas, clientelista primeiro-damistas e patrimonialistas. Ainda há a presença de uma cultura moralista e autoritária, onde o pobre é culpado por sua pobreza. Essas práticas reforçam ideias como de Ana, a respeito da profissão e da intervenção profissional, bem como não realizam direitos.

Por outro lado, necessário se faz lembrar o grande avanço apresentado pela profissão, em seu processo histórico. Ao mesmo tempo em que busca um perfil social e educativo, possibilitando que a comunidade escolar interna e externa veja seus profissionais como aliados frente às questões que perfazem o ambiente escolar e educativo.

Nas palavras de Freire (1979 apud SOUZA, 2008, p. 33) “O assistente social, [...] no espaço da educação escolar deve assumir “a natureza política de sua prática.”

Finalmente, “ficar lá fora ajudando o guarda e cuidando do comportamento dos alunos”, como relatado por Ana, não é de competência do assistente social, uma vez que essa função não exige nenhum saber na ação, não se volta para a solução de situações-problema, o que determina os conceitos de competências ou atribuições. Novamente busca-se em Souza (2008, p. 184) a âncora que fundamenta essa compreensão da entrevistada, quando declara que “[...], não se pode pensar o assistente social como um profissional paliativo, que faz tudo na escola para facilitar o trabalho de outro profissional”.

4.2.2 Eixo II: A importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola

Podemos observar que as respostas dos sujeitos em relação à importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola são parecidas com as da primeira categoria:

Problemas enfrentados na e pela escola. Concepções a respeito da intervenção profissional de cunho moralista e autoritário, bem como focadas nos chamados “alunos problemas”.

E eu acho que tem que ter mais assistente social também, né? Porque que nem o barracão, não tem nada no barracão, né? Tá lá. Não tem um curso de pintura, não tem nada que se possa ocupar essas criança... né?! Porque se não é o Mais Educação que ser tem na escola aqui, agora ainda não ta tendo porque ainda não veio a verba, o Mais Educação pra segurar essas crianças no outro o horário que não seja o horário que esteja em aula, não tem outra atração, não tem outra coisa que... que tire essa criança da rua. (Mãe Lena).

Acho que ajudaria muito né... ajudaria muito o DIRETOR, ajudaria os professores, a gente as mães os pais, né... porque acompanhando, acho que a assistente social acompanhando, acho que.. facilita mais esse tipo de coisa acontecendo ai.. acho que facilita bastante. O DIRETOR não podia sair daqui... (Mãe Bela).

Ó, se tivé pulso, porque tem assistente social que só tem o nome... (risos). Não to mal tratando você porque eu te conheço há muitos anos (risos), você tem seu trabalho. Mas tem uns que só tem o nome de sistente social, mas se vim um assistente social que tenha um princípio amoroso... e que tenha coragem pra trabalhar vai ajudar a comunidade a resolver muito problema dessa criança saliente. Ai, me dói de eu ver a saliência de criança... de 6, 7 ano... você precisa de ver, Paula. E se tiver uma assistente social pra tá acompanhando, eu creio que vai ajudar esses adolescente a crescer pelo menos até os 16 anos ainda com princípio... de menina, porque tá difícil... o que a gente vê... (Líder Ana).

Atração que tire a criança da rua, no contra turno da escola. Embora se perceba a ideia reducionista da intervenção do assistente social na fala deste sujeito, fica claro o desejo de que haja a oferta de atividades complementares, pela escola. A Mãe Lena fala sobre a escola oferecer curso de pintura, por exemplo, como alternativa de “ocupação” dos alunos e, assim, evitar a permanência deles na rua, após, ou antes, do horário de aulas.

Essa seria uma das ações do assistente social na escola, planejar e acompanhar atividades extracurriculares de lazer, esporte ou formação profissional, juntamente com a equipe escolar. Ressaltamos aqui a importância da parceria com a rede socioassistencial do município, como o Sistema “S” (Sesi, Senai, Sesc), para validar cursos de formação profissional, bem como encaminhamentos para o mercado de trabalho.

Lembrando que tudo isso se dá sempre se considerando as prerrogativas legais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Aprendizagem (Lei nº 10.097 de 2.000), onde os jovens de 14 a 24 anos podem ser aprendizes, desde que ingressem no mercado de trabalho de forma segura com garantia dos direitos estabelecidos pela lei, como o acesso à educação.

A fala da Mãe Lena também nos leva a pensar sobre a Educação Integral, o que vai ao encontro de uma intencionalidade do Ministério da Educação (2016), haja visto que essa discussão está em pauta e vem se materializando, como se pode observar:

Educação Integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2006).

Hoje, o Brasil desenvolve dois programas governamentais de Educação Integral: o Mais Educação (Ensino Fundamental) e o Ensino Médio Inovador. Porém, existe também um programa de educação infantil integral, para crianças de 0 a 5 anos, desenvolvido pelo MEC.

Apesar da proposta grandiosa desses programas, a mãe Lena, relata problemas de financiamento, o que provoca a descontinuidade das ações do programa e o desestímulo das crianças.

Buscamos as palavras de Cavaliere (2002), para refletirmos criticamente sobre as propostas de Educação Integral vigentes, uma vez que

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p. 250).

O assistente social possui competência profissional suficiente para fomentar e participar de discussões e estudos a respeito de temas como a Educação Integral, trazendo o seu olhar crítico sobre a realidade, bem como suas experiências com as famílias e alunos, no sentido de contribuir com a equipe escolar no desenvolvimento de políticas educacionais como esta.

A Mãe Bela vincula a importância do assistente social na escola ao acompanhamento familiar, bem como à diminuição da sobrecarga do diretor e professores, uma vez que são eles que fazem o possível, hoje em dia, em relação às demandas familiares. Estão, portanto, sobrecarregados. Contudo, vale lembrar, como explicita Silva (2012):

[...] cabe destacar que a missão do profissional de Serviço Social na Educação de forma alguma substitui as ações do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem. Este é o campo de saber de professores e de pedagogos que desenham uma organização do seu fazer profissional em todos os níveis da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação delimita as ações dos professores, bem como a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social também estabelece as competências e as atribuições desse profissional. Não existe a possibilidade de se confundirem suas ações, atribuições e competências. Quantas vezes os próprios professores ou pedagogos dizem: “tenho que ser psicólogo, assistente social...”. Nesse sentido, explicita-se o reconhecimento das dinâmicas que ocorrem no interior da escola para as quais os professores não foram formados. Para isso e por isso, as disciplinas, os campos de conhecimento e fazer se aproximam... (SILVA, 2012, p. 24).

Novamente recorreremos ao trabalho em equipe, à intersetorialidade. A interdisciplinaridade precisa ser mantida e garantida, em todos os trabalhos desenvolvidos na e pela escola, sustentada sempre pelos princípios dos direitos sociais.

Ana destaca o perfil do assistente social que virá para a educação, quando vier. Ou seja, fala da necessidade de esse profissional ter “pulso”, “princípio amoroso” e “coragem para trabalhar”. Justifica sua fala dizendo que tem muito profissional que só tem o nome de assistente social. Logicamente que o perfil profissional é alvo de preocupação, em qualquer espaço em que o assistente social vá atuar. E não seria diferente na política de Educação.

Cabe ao assistente social que atua na educação desenvolver uma visão ampliada do processo educativo, ou seja, entender como ele funciona, as demandas, as relações interpessoais e interprofissionais, apresentando um perfil articulador e agregador, capaz de descobrir as forças e potencialidades existentes também fora da escola, na comunidade. Para Yamamoto (2001, p. 30),

As condições e relações de trabalho em que se insere o Assistente Social não são unívocas, mas diversas e múltiplas, envolvendo a esfera governamental, as empresas privadas, organizações filantrópicas, organizações de trabalhadores e a assessoria a movimentos sociais [...].

Saber fazer e saber fazer bem. A competência do fazer, o saber fazer bem na dimensão técnica e na dimensão política. Nas sábias palavras de Rios (1993, p. 47):

[...] o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. (RIOS, 1993, p. 47)

Para que o assistente social dê conta de seu recado, na escola, há que se especializar. Há que se envolver e se comprometer com o mundo da escola e com uma educação libertadora e crítica.

4.2.3Eixo III: O papel do assistente social na escola

Ao serem questionados sobre qual é o papel do assistente social na escola, os sujeitos se pronunciaram da seguinte forma:

A dificuldade sendo levada a uma pessoa já diretamente, ao conhecimento de uma pessoa já diretamente, direta já ligada a essa área, o faz de tratar com alguma responsabilidade... ou a direção também, né... ou a escola né? Não é não?! Porque tanto pra um lado quanto por outro, a assistente social vai trabalhar pra todos os lados, tanto na escola quanto com os pais, na comunidade, né! Com todos nós... (Mãe Lena).

Quando você tiver um problema a gente procura a assistente social pra resolver entre a escola, e quando a escola tiver um problema procura a assistente social pra resolver com os pais. E até melhor porque muitos pais... o pessoal da comunidade não aceita certos tipos de fala ou.. que o diretor chega, comenta que num vai, de repente não tem aquele jeito, não é preparado como a assistente social é pra abordar certos tipos de assunto. (Mãe Bela).

Ó, pra você ver, tem 25 anos que eu trabalho com as crianças aqui na comunidade, que a gente fala com eles lá em casa eu aconselho, vem pessoas dá palestra de todos os jeitos. Vem médico ginecologista, dá palestra pras meninas, depois vem o... outro médico da palestra pros meninos homem. A hora que vem lá de casa, que vem pra escola, se tivesse uma assistente social pra nos ajudar aqui quem sabe melhorava muito o comportamento, tanto dos meninos quanto das meninas. (Líder Ana).

Percebe-se que os sujeitos identificam o papel do assistente social claramente, destacando-se a função de **mediador**: “Porque tanto pra um lado quanto por outro, a assistente social vai trabalhar pra todos os lados, tanto na escola quanto com os pais, na comunidade, né! Com todos nós...”; “Quando você tiver um problema a gente procura a assistente social pra resolver entre a escola, e quando a escola tiver um problema procura a assistente social pra resolver com os pais”; “A hora que vem lá de casa, que vem pra escola,

se tivesse uma assistente social pra nos ajudar aqui quem sabe melhorava muito o comportamento, tanto dos meninos quanto das meninas”.

Confirmando as falas dos sujeitos acima, recorre-se ao pensamento de Pontes (2002, p. 78), para dar o suporte teórico-metodológico necessário para essa função, quando ele assegura que “as mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou”.

Historicamente, professores e assistentes sociais podem compreender a mediação na prática e na práxis como categoria reflexiva que expressa o movimento de dialética entre o homem, a natureza e sua cotidianidade, haja vista que é no cotidiano que essa relação se materializa, inclusive por meio do trabalho e a apropriação desigual da riqueza socialmente produzida. A mediação é intrínseca à própria realidade, é movimento. Não se trata de escolha, portanto. Presa ao movimento constante e natural da realidade situa-se no campo das instâncias contraditórias, próprias aos sujeitos envolvidos em cada realidade. Sendo assim, encontra-se com diferentes interesses e forças das classes que se fazem presentes na realidade, cada uma voltada para uma direção distinta, dentro da totalidade que a inclui.

Conforme Moraes e Martinelli (2012) o Serviço Social é uma profissão construída sócio historicamente e atua na realidade humano social, e parte do princípio que seu objeto de intervenção profissional são as expressões da questão social, a categoria mediação ancora o caminho entre os profissionais, os usuários e as suas necessidades básicas inseridos na sociedade capitalista contemporânea, com toda sua complexidade.

A compreensão das reais necessidades sociais da classe trabalhadora forma uma situação que exige intervenção e/ou uma ação profissional articulada, que reconstrói metodologicamente o caminho entre a demanda objetivada e as relações que a determinam. A compreensão das necessidades reais presentes na escola e na comunidade escolar e no entorno da escola leva o profissional a considerar o outro lado, desse mesmo todo.

Conhecer para intervir e intervir mediando as necessidades e as forças contraditórias presentes em cada realidade. Está posto mais um desafio para o assistente social na escola.

4.2.4 Eixo V: Limites e possibilidades da inserção do/a assistente social na escola

Discutir possibilidades e limites no tocante à inserção de profissionais do Serviço Social no âmbito escolar não é algo fácil de realizar. Quando se trata de uma discussão de dados obtidos junto à comunidade externa à escola e junto a famílias com filhos matriculados

nessa instituição, a complexidade é intensa. Pensando nessa direção é que organizamos essa parte do capítulo iniciando pela análise das **possibilidades**, para, posteriormente, efetuar a discussão acerca dos **limites**.

Assim, quando perguntado se o assistente social pode contribuir com a discussão acerca da necessidade da participação no interior da escola, a Mãe Lena se adiantou e disse:

A nossa comunidade aqui sim (participa), só que a grande maioria dos nossos alunos são lá do... (bairro a 10km da escola), e os pais de lá deixa a desejar. Então o assistente social... o assistente social ele teria que abrange não só as comunidades mas também o daquele bairro. (Mãe Lena).

Considerar a presença do profissional de serviço social uma força a mais na luta pela maior **participação social** na escola é extremamente importante e demonstra prévio conhecimento da família a respeito do papel do profissional.

Quando esse sujeito se refere à necessidade de o assistente social abranger, atuar também no bairro distante, mas onde residem muitos dos alunos da escola, nos dias de hoje, ressalta a importância da **interface com a comunidade**. Mas, com que propósito?

Nas palavras de Freire (2005, p. 100) os profissionais devem estar na comunidade, pois

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

O trabalho com a comunidade externa à escola é uma das grandes possibilidades que fortalecem a luta pela inserção do assistente social na escola, sem dúvida. Contudo, como foi repetido várias vezes nesse estudo, esse trabalho só ganhará legitimidade, só terá força e continuidade, gerando transformação social, se for “com” a comunidade e não “para” ela.

Durante a realização da pesquisa houve necessidade de explicação, pela pesquisadora, mesmo que breve, do que é Gestão Democrática, da definição desse modelo de gestão, mas tão logo e facilmente entendido, a Mãe Bela a destacou como outra importante possibilidade para inclusão do assistente social na escola:

Ajudando esses lá do... A supervisora não pode fazer isso, às vezes enquanto tá acontecendo algo lá na beira do corgo... elas tá ocupada aqui fazendo... Ai no caso a assistente Social, uma mãe, duas mães... pode ir lá ver, não pode ir... é ela... questionar. Não pode, questionar. Tem de ir, ver e depois tomar as providências. (Mãe Bela).

Quando Hora (2007) fala da necessária articulação com a gestão municipal, a respeito da Gestão Democrática, diz que

É importante destacar a relevância de uma discussão desta natureza, especialmente com os gestores de sistemas municipais de educação, responsáveis pelas políticas e práticas educacionais em âmbito macro, haja vista a constatação de que as práticas mais democráticas de gestão educacional têm ocorrido nas escolas que fazem parte de sistemas que assumiram a vontade política de realizar uma educação inclusiva, crítica e coletiva. (HORA, 2007, p. 2).

A pesquisa mostrou que existem grandes possibilidades de inserção do assistente social na escola, inclusive desejos dos sujeitos envolvidos, justificados aqui por suas falas e sentimentos, atrelados às circunstâncias sociais que perpassam o chão da escola.

Frente a essa realidade, cabe decisão de gestão educacional, estudos e planejamentos. Cabe considerar a voz dos diretamente envolvidos, cabe uma discussão com os órgãos representativos da categoria de assistentes sociais no Mato Grosso e no Brasil, como o Conselho Regional de Serviço Social e o Conselho Federal de Serviço Social.

Impossível não falar dos **limites**, até porque eles sinalizam o caminho a ser percorrido e, em si, guardam possibilidades de transformação social.

Começar pela fala da Líder Ana - “Ó, se tive pulso, porque tem assistente social que só tem o nome... (risos)” - e lembrar que essa sua fala já foi anteriormente analisada no **Eixo II, que discute a importância do papel a ser exercido pelo assistente social na escola** é a comprovação do fenômeno dialético das relações humanas, pois, em uma mesma fala, de um mesmo sujeito, encontram-se duas vertentes diferentes, dois sentidos, duas intenções.

Agora sua fala revela que a própria atuação do assistente social se constitui em um dos limites para a inserção do assistente social na escola, uma vez que se trata de uma área antiga de atuação profissional, mas pouco explorada. Sem esquecer que na realidade local, não há essa experiência, ainda. Torna-se necessário, na visão de Ana, que o assistente social, na escola, tenha “pulso”, e não apenas “nome”.

Talvez “tenha pulso” possa ser entendido como ter conhecimento sobre a educação e suas circunstâncias. Segundo Souza (2008, p. 66), o assistente social precisa saber que,

Buscando educar sujeitos de diferentes saberes, valores e necessidades, a escola defronta-se com problemas de ordem política, econômica e social que dificultam o seu processo de ensino e desafiam a qualidade da educação. A insuficiência de recursos materiais, os baixos salários, a falta de capacitação sistemática dos professores, as precárias condições de vida dos alunos,

aliados à evasão e à repetência, à não participação da comunidade no planejamento curricular, não são situações novas na escola.

Como intervir em situações tão adversas, embora e infelizmente, tão comuns à prática do assistente social em qualquer outro espaço sócio ocupacional? Notadamente o que mais difere é que na educação temos o sentido do processo ensino-aprendizagem a ser considerado e todas as interfaces específicas da política de educação.

Outro ponto é que, no âmbito da escola, aliás, no cotidiano dos alunos e de suas famílias, se configuram diferentes expressões da Questão Social, como desemprego, subemprego, trabalho infante-juvenil, baixa renda, fome, problemas de saúde, drogas, violência doméstica, dentre outros. Nesse horizonte, as demandas emergentes, resultantes da questão social, que se inserem no espaço escolar, colocam como necessária a inserção do assistente social a escola.

No entanto, é preciso refletir acerca da forma como o assistente social se insere no campo da educação, é preciso refletir em torno das ferramentas técnicas e metodológicas que vão dar sustentação ao seu fazer profissional nessa área.

Quais as ferramentas técnicas metodológicas para o fazer profissional na educação? De acordo com Netto (1999) o caminho perpassa diretamente o Projeto Ético Político do Serviço Social.

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (NETTO, 1999, p. 15-16).

Os outros limites identificados na fala da Comunidade Externa e das Famílias foram os mesmos das falas da Comunidade Escolar. Trata-se da **visão assistencialista da profissão de Serviço Social** e do **pouco conhecimento sobre Gestão Democrática**, amplamente discutida nessa análise em partes anteriores. Essa semelhança entre as declarações dos sujeitos em relação às situações que limitam a presença do assistente social na escola nos propõe mais um grande desafio: superá-las!

Para finalizar, ressalto que a presença desse profissional no âmbito da escola não pode significar o desenvolvimento de ações que substituam aquelas já existentes. Sua importante contribuição deve se concretizar em ações que garantam subsídios para auxiliar a escola e seus profissionais no enfrentamento de questões que abarcam o perfil do assistente social, resultante de sua formação e do seu fazer profissional, sobre as quais a escola, muitas vezes, não tem formação para intervir.

NOTAS CONCLUSIVAS

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida. (FREIRE, 1968, p. 45).

Entender a inserção do assistente social na escola como uma política educacional nos leva à construção de um olhar ampliado de educação e até mesmo de política pública.

Reconhecer a educação para além dos bancos escolares e de sua função primária de “escolarizar”, faz com que o ser humano presente nela e destinatário de sua existência e atenção, seja visto. Visto e ouvido. Ouvido e considerado.

É justamente no âmbito da educação que se encontra um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. É a recuperação da fé em si mesmo – que muitos perderam (alunos ou profissionais), em função de processos de dependência e subalternização por parte do Estado e de instituições como a escola – por meio de projetos de auto sustentação, onde o pouco que se faça seja temperado de criatividade própria, assim, o homem volta a acreditar em seu potencial e a vida vai tomando novo sentido.

O mesmo homem inacabado e incompleto está no mundo e com o mundo. Um ser capaz de relacionar-se, assim é o homem. Um ser que lida com a esperança e com a desesperança, ao mesmo tempo. E somente a esperança faz com que o homem inicie a sua busca, a busca pela educação, inclusive. Paulo Freire (1979) já nos alertava que uma educação sem esperança não é educação.

Quando se relaciona, o homem sai de si e transcende. Vai além da sua individualidade, mistura-se, envolve-se, compromete-se. E com a relação, descobre-se a reflexão: o homem no mundo, com o mundo e pelo mundo, refletindo sobre a realidade, e nela interferindo, transformando-a. Nas belas palavras de Freire (1979),

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para a adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto). (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Esta pesquisa nos possibilitou estabelecer uma relação com a escola e seu chão. Ao mesmo tempo, nos fez transcendê-la, ir além de seus muros e encontrar a família e a comunidade do seu entorno.

Esse estreitamento de laços, com o objetivo de conhecer o que pensam os sujeitos a respeito da inserção do assistente social na escola, nos levou a pensar e refletir com eles a história da escola e sua trajetória nela; a relação existente entre escola, família e comunidade; as atribuições do assistente social na escola; a possível contribuição do assistente social para o desenvolvimento da participação social e da Gestão Democrática na escola, bem como os limites e possibilidades para que ocorra essa inclusão.

Lado a lado com os sujeitos envolvidos, em uma ação multidisciplinar e conjunta, em um ato de comprometimento com o projeto ético-político do Serviço Social e com a proposta de uma educação emancipadora, a liberdade foi e sempre será o valor ético central do nosso agir profissional e como pesquisadora, não seria diferente.

Quando uma profissão se propõe à construção de um projeto ético-político, está ancorada no seu Código de Ética e deixa esclarecido que os projetos profissionais requerem sempre uma base ética, do seu início ao fim, bem como as posturas e opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais. Para Netto (1999, p. 8)

[...] os elementos éticos de um projeto profissional não se limitam a normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres: eles envolvem, ademais, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais – por isto mesmo, a contemporânea designação de projetos profissionais como ético-políticos revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional. (NETTO, 1999, p. 8).

Relembramos que o ano de 2012 inseriu no cenário nacional, de forma destacada, as discussões sobre a inserção do assistente social na Educação, em função de uma agenda organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social, sobre esta temática. Esse movimento sempre foi relacionado com o projeto ético-político da profissão.

Campo marcado por enormes e antigas diversidades, pois a presença de assistentes sociais na educação não é recente, mas pouco tratada na literatura profissional, até então. Mas, afinal, o que quer o Serviço Social no âmbito escolar? Os sujeitos dessa pesquisa nos mostraram a resposta para essa e muitas outras perguntas. Trouxeram sugestões e reflexões críticas de grande importância para a discussão do tema, bem como para o avanço dessa política.

A concordância de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, com proposta de inserção do assistente social na escola, inclusive a perplexidade de alguns em relação a essa pergunta, uma vez que a consideraram imprescindível, necessária, natural e urgente, nos levou a ouvir atentamente suas justificativas ou explicações. Deparamo-nos com os reflexos da Questão Social, em todas elas.

Para Iamamoto (2008, p. 27), Questão Social é

apreendida como conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Questões como violência, abusos, desemprego, fome, evasão e baixo rendimento escolar, desproteção dos pais, sobrecarga de funções para a comunidade escolar, foram citadas recorrentes vezes pelos sujeitos. Essas falas eram justificativas para a presença do assistente social na escola.

Pode-se entender que os sujeitos destacaram como principal atribuição do assistente social a intervenção junto à família dos alunos, o chamado acompanhamento familiar. Evidentemente essa identificação ainda é permeada por uma visão clientelista e assistencialista, conservadora e contrária aos valores éticos e legais da profissão, contudo, apenas uma atuação profissional que seja interventiva, metodológica, democrática e interdisciplinar poderá desmistificar esse olhar e construir um fazer coletivo libertador e emancipatório, com vistas à uma educação também libertadora.

Ao mesmo tempo, encontra-se nessa área uma das grandes forças do Serviço Social. É justamente no trabalho social com as famílias dos alunos que podemos mostrar a que viemos, pautados em uma abordagem interdisciplinar e construídas com elas.

Outras possibilidades apresentadas pelos sujeitos, durante a pesquisa, dizem respeito à contribuição do assistente social como mais um parceiro fortalecedor na luta pela maior Participação Social na escola, pela ampliação da Gestão Democrática e pelo desenvolvimento de Ações Socioeducativas. Essas constatações nos levam a refletir que a inserção do profissional de Serviço Social na Educação contribuirá sobremaneira para a ampliação da rede de proteção social, na medida em que haverá como organizar metodológica e tecnicamente as demandas de saúde, de assistência social, de habitação, segurança, emprego e renda.

Esse trabalho de fortalecimento da rede de proteção deve atingir toda a comunidade escolar, alunos e famílias. A interface com as demais políticas públicas, principalmente

aquelas voltadas à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, se constitui em um dos maiores desafios para o Serviço Social: abrir as portas da escola e misturar-se à comunidade. A opção pela mudança é o alimento imprescindível para a superação desse desafio. Como mudar e fazer diferente? Nas palavras de Freire (1979, p. 51),

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade.

O perfil de mediador, intrínseco à profissão de Serviço Social e ressaltado na pesquisa como uma das forças/possibilidades para a inserção desse profissional na Educação, deverá ser capaz de problematizar as demandas dos usuários, buscando a mediação como instrumento teórico-prático que expressa e vincula as diferentes totalidades das relações sociais contraditórias.

Pensar e identificar o campo de mediações presentes nas demandas do Serviço Social, leva à ruptura com as análises unilaterais, de vieses fatalistas, messiânicos ou voluntaristas. Só um profissional crítico e propositivo poderá desvendar o jogo de forças conjunturais presentes no dia a dia da prática profissional.

A pesquisa também mostrou que o espaço já conquistado pelo Serviço Social na Educação em outros estados e municípios brasileiros se constitui em uma grande possibilidade para a inserção desse profissional na Educação de Rondonópolis.

As experiências de outros lugares, como os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba se espalharam pelo país e chegaram ao conhecimento de educadores, pais, alunos e cidadãos em geral. O município de Limeira, em São Paulo, é uma referência do avanço dessa conquista: toda a rede pública e privada de ensino conta com assistentes sociais em seu quadro de profissionais.

Podemos argumentar, finalizando este trabalho dissertativo, que uma das maiores contribuições advinda da inserção do assistente social na escola é que este profissional pode trabalhar com o processo de aproximação da família no contexto escolar. É na intervenção junto à família, por meio de ações ou de trabalhos do grupo da escola com os pais, que se mostra a importância da relação escola-família. O assistente social pode diagnosticar fatores sociais, culturais e econômicos, que condicionam a problemática social no campo da educação e propor trabalhos na perspectiva de superar os problemas e evitar que se repitam.

Outro ponto a ser ressaltado é que a inserção na política da educação representa, para o Serviço Social, uma possibilidade de contribuição com a efetivação do direito à educação por meio de ações que promovam o acesso e a permanência na escola, através da construção de um projeto que garanta a qualidade dos serviços educacionais.

O caminho está posto e convida-nos a caminhar. A certeza do saber-se inacabado como homem no mundo e como profissional, nos impulsiona a ir além, em busca de outros caminhos e outros caminhares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**. N. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**. N.6. Brasília: CFESS, 2000. (p.19-24).

AMARO, Sarita Alves; BARBIANI, Rosângela; OLIVEIRA, Maristela Costa de. **Serviço Social na Escola**: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1982.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Comissão Intergestores Tripartite. Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda. Disponível em: <http://www.gesuas.com.br/documentos.html> Acesso em: 20 jan 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option> Acesso em: 20 fev 2016.

_____. CFESS-CRESS. **Serviço Social na Educação**. Elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. (2001). Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf) Acesso em: 20 jan 2016.

_____. CFESS-CRESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS: Serviço Social na Educação, Gestão 2011-2014. http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf Acesso em: 13 jul 2015.

_____. CFESS-CRESS. **Seminário Nacional Serviço Social na Educação**. 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf Acesso em: 06 set 2015.

_____. CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993. Aprovado em 15 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS

Nº 290/94 e 293/94. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.PDF. Acesso em 20 jan 2016.

_____. **Lei nº 3.252 de 27 de agosto de 1957.** Regulamenta a profissão de Assistente Social.

_____. **Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993.** Regulamenta a profissão de Serviço Social. Coletânea de Leis. CFESS, 2000.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009.

_____. **Projeto de Lei nº 60 de 23 de agosto de 2007.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica do Brasil. Senado Federal, Brasília, 2010.

BRITES, Maria Cristina. **Ética e uso de drogas:** uma contribuição da ontologia social para o campo da saúde pública e da redução de danos. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4196 Acesso em: 02 jan 2016.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf> Acesso em: 12 jan 2016.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. **V Levantamento Nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras** – 2004. Disponível em: <http://200.144.91.102/sitenovo/conteudo.aspx?cd=644> Acesso em: 01 jan 2016.

CHAUI, Marilena. Brasil: o mito fundador. (2000). In. SCHULTZ, Adilson. **Deus está presente, o diabo está no meio:** protestantismo e as estruturas teológicas do imaginário religioso brasileiro. 2005. Tese (Doutorado). Teologia, Escola Superior de Teologia – EST, São Leopoldo, 2005. Disponível em: http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Doutor/Schultz_a_td48.pdf Acesso em: 15 jan 2016.

DEMO, Pedro. **Pobreza política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRAGA, Cristina Kologesi. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. In. **Serviço Social & Sociedade.** N. 101. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 40-64).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. (Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. (2015). **Poesias**. A escola. Disponível em: http://www.paulofreire.org/escola_p.htm
Acesso em: 10 nov 2015.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época. V. 24).

GARSKE, Lindalva M. Novaes. **Educação Escolar no MST**: Intencionalidades pedagógicas e políticas. Tese de Doutorado, UFG – Goiânia, 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. 38. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1996.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 43/2 – 10 de junio de 2007. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço**: ensaios críticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço**: ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 20. ed. São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2007.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**. Brasília: ABEPSS; Odisséia, Ano 2, n. 3, p. 9-32, 2004.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IBGE. (2015). **Dia Mundial da Alfabetização.** Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/en/calendario-teen-7a12/event/1827-dia-mundial-da-alfabetizacao.html> Acesso em: 01 jan 2016.

IBGE. (2016). **Vamos conhecer o Brasil.** <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> Acesso em: 01 jan 2016.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. In. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas.** N. 73. Florianópolis: UFSC, 2006.

LIMA, Evangelina Sanches; CARLOTO, Cássia Maria. **Ações Socioeducativas: reflexões a partir de Freire.** Social Educational Actions: reflections based on Freire. Disponível em: (<file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-AcoesSocioeducativasReflExoesAPartirDeFreire-4025999.pdf>) Acesso em: 02 fev 2016.

_____. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético Político. **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática.** (volume, Campinas, SP, Papel Social, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U. 1986.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. In: SILVA, Marcela Mary da. **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática.** Campinas: Papel Social, 2012.

MIOTO, Regina Celia Tamaso. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 55. 1997. p.114-129.

MORAES Josiane; MARTINELLI Maria Lúcia. (2012). **A importância categoria mediação para o serviço social.** XX Seminário latino-americano de Escuela de Trabajo Social. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf> Acesso em: 03 out 2015.

MORO, Maristela Dal; MARQUES, Morena Gomes. A relação do serviço social com os movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Temporalis.** Brasília-DF, ano 11, n.21, p.13-47, jan./jun. 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** * - Este texto, redigido em 1999 e originalmente publicado no módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social (Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999), constituiu um dos primeiros materiais para a discussão acerca do “projeto ético-político do Serviço Social brasileiro”, sendo posteriormente reeditado em Portugal (Henríquez, org., 2001) e difundido também na América Latina (Borgianni, Guerra e Montaña, orgs., 2003). Para a presente edição, foram feitas pequenas alterações formais e uns poucos acréscimos bibliográficos. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho.** Disponível em:

<http://welbergontran.com.br/cliente/uploads/4c5aafa072bcd8f7ef14160d299f3dde29a66d6e.pdf> Acesso em: 13out2015.

OLIVEIRA, Raimunda Nonato Cruz. A mediação na prática profissional do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**. N. 26. São Paulo: Cortez, 1988. (p. 79-93).

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez. 1993.

SANTOS, Sandra Neres. **Serviço Social: apropriação da teoria social marxista e formação profissional crítica**. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, MG: CRESS 6ª Região, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na Educação. In: SILVA, Marcela Mary José da. (Org.). **Serviço Social na Educação**: Teoria e Prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

SOUZA, Iris Lima de. **Serviço Social na educação**: saberes e competências necessárias no fazer profissional. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. 238 f. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14163/1/IrisLS.pdf> Acesso em: 05 nov 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. 2009. Disponível em: http://www.prof.joodantas.nom.br/materialdidatico/material/2_Fundamentos_historicos_e_teoricom Metodologicos_do_Servico_Social_brasileiro_na_contemporaneidade_.pdf Acesso em: 06 out 2015.

_____. **Serviço Social e Pobreza**. Revista Katálysis. Florianópolis, v. 13 n. 2, p. 153-154, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf> Acesso em: 05 jan 2016.

_____. **O significado sócio-histórico da profissão**. Disponível em: http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/O_significado_socio_historico_da_profissao%20Yasbek.pdf Acesso em: 10 dez 2015.

ZAGO, Luís Henrique. **O método dialético e a análise do real**. Kriterion, v. 54, nº 127. Belo Horizonte, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s010.512x2013000100006>. Acesso em: 11 dez 2015.

ANEXO 1 - PARECERES 298 E 299, DE 2009 (Sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (nº 3.688/2000))

12980 Sábado 25

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Abril de 2009

PARECERES Nºs 298 E 299, DE 2009

Sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (nº 3.688/2000, na Casa de origem, do Deputado José Carlos Elias), que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica.

PARECER Nº 298, DE 2009,

(Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte)

Relator: Senador Cícero Lucena

I – Relatório

Em seus três artigos, o projeto em destaque busca assegurar o atendimento psicológico e de assistência social aos estudantes das escolas públicas de educação básica. Ele resulta de substitutivo da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados a nove proposições que tratavam do assunto, encabeçadas pela mais antiga, o PL nº 3.688, de 2000, que originalmente dispunha apenas sobre a presença de assistentes sociais nas escolas públicas.

O PLC prevê que o atendimento será prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e por assistentes sociais ligados aos serviços públicos de assistência social. Esses profissionais podem atuar nas escolas ou, preferencialmente, nos serviços de saúde e de assistência social. Em qualquer caso, serão fixados número de vezes por semana e os respectivos horários mínimos de atendimento.

É estabelecido, ainda, o prazo de um ano, a partir da data de publicação da lei, para que os sistemas de ensino, de saúde e de assistência social cumpram as novas normas.

Por fim, a data de publicação da lei em que se converter PLC é prevista para a data de sua publicação.

II – Análise

Com efeito, as instituições escolares, em especial aquelas voltadas para o atendimento de amplo contingente de estudantes, geralmente deixam de lado as necessidades e dramas individuais de seus alunos. Problemas de comportamento e de aprendizagem dos estudantes tendem a ser tratados de forma superficial e, muitas vezes, até ignorados por professores e outros profissionais da educação, premidos pela sobrecarga de serviço e, eventualmente, convencidos de que pouco podem fazer, em suas condições de trabalho, para mudar suposto determinismo do meio social ou da herança genética que pesa sobre seus alunos.

Apesar dos esforços de muitos desses profissionais, apenas nos momentos em que comportamentos antissociais perturbam seriamente o cotidiano escolar se identifica a necessidade de atendimento individual-

lizado e especializado. Como, todavia, a maioria das escolas de educação básica pública não tem profissionais qualificados e/ou que disponham de tempo para oferecer apoio a esses estudantes – e os serviços públicos de saúde e de assistência social frequentemente não são de fácil e rápido acesso –, o tratamento que lhes é concedido tende a ser inadequado.

Na verdade, considerável parcela das escolas particulares, principalmente das maiores, já conta com psicólogos ou psicopedagogos e, menos frequentemente, com assistentes sociais. Já no setor público, apenas algumas redes escolares têm esses profissionais em seus quadros, mas, quase sempre, em número reduzido, o que impossibilita sua presença em todas as escolas, ou pelo menos na maioria delas.

Desse modo, as normas contidas no PLC podem contribuir para que a escola tenha maior capacidade de compreender os dramas vivenciados por seus estudantes, mediante a intervenção de outros profissionais qualificados, os psicólogos e os assistentes sociais. Se esse trabalho for bem desenvolvido, o conseqüente bem-estar individual e coletivo dos estudantes trará, por certo, efeitos positivos sobre o desempenho escolar e, de modo geral, contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino.

O PLC conseguiu escapar de uma dificuldade em que incorrem proposições dessa natureza, inclusive dos projetos que o originaram. Trata-se da tentativa de criar, nas escolas, as funções e respectivos cargos de psicólogos e de assistentes sociais, em geral, com base em demandas desses profissionais e de instituições que os representam. Medida dessa natureza seria a ideal, mas de difícil implementação, dadas as restrições orçamentárias do setor educacional público. A fim de evitar tais dificuldades orçamentárias, a proposição em exame estimula esse atendimento mediante integração com o SUS e com os serviços públicos de assistência social.

O § 2º do art. 1º do projeto estabelece o atendimento preferencial nos serviços de saúde e de assistência social, admitida a atuação dos profissionais em questão nas escolas. Contudo, a lei não deveria impossibilitar a alternativa de contratação de psicólogos e de assistentes sociais pelas redes escolares, como parece sugerido pela norma contida no § 1º do mesmo artigo. A medida, vale frisar, criaria problemas para as escolas públicas que já possuem esses profissionais em seus quadros funcionais. Desse modo, o dispositivo merece ser flexibilizado pela inclusão do termo preferencialmente em sua redação.

Em suma, o PLC nº 60, de 2007, não padece de vícios de juridicidade e de constitucionalidade. Quanto ao mérito, também merece aprovação, por promover importante serviço aos estudantes e, por conseqüente, também aos demais profissionais da educação.

APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTA

1º ROTEIRO (Direção, Coordenação e Professores)

1. Conte a história dessa escola.
2. Fale de sua trajetória na escola (individual)
3. Relate sobre a relação escola x família x comunidade.
4. Fale das principais dificuldades enfrentadas na escola na relação com as famílias?
5. Você considera que a escola deveria ter um Assistente Social no seu quadro de profissional?
6. O que o Assistente Social poderia fazer na escola?
7. Você considera que o Assistente Social pode contribuir na resolução ou diminuição dos problemas sociais enfrentados pela escola? Por quê?
8. O assistente social poderia realizar atividades de caráter educativo no interior da escola? De que tipo?
9. O assistente social pode contribuir para com o avanço da gestão democrática no interior da escola? De que forma?
10. O assistente social pode contribuir com a discussão acerca da necessidade da participação no interior da escola?
11. Porque o assistente social não tem conseguido se constituir como um profissional da educação?
12. Quais são os limites e as possibilidades para garantir a sua inclusão como profissional da educação?

2º ROTEIRO (Famílias e Comunidade)

1. Conte a história dessa escola.
2. Fale das principais dificuldades encontradas pela escola no atendimento aos alunos.
3. Fale das principais dificuldades encontradas no bairro.
4. Dê sugestões de melhoria, de diminuição dos problemas e dificuldades.
5. Você considera que a escola deveria ter um Assistente Social no seu quadro de profissional?
6. O que o Assistente Social poderia fazer na escola?
7. Você considera que o Assistente Social contribuiria na resolução ou diminuição dos Problemas enfrentados pela escola? Por quê?
8. O assistente social pode contribuir para com o avanço da gestão democrática no interior da escola? De que forma?
9. O assistente social pode contribuir com a discussão acerca da necessidade da participação no interior da escola?