

A PRESENÇA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS PAULISTAS

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a presença e as diferentes formas de atuação do profissional do Serviço Social em alguns dos municípios paulistas onde há oficialmente a existência do trabalho do assistente social. Refletindo acerca das políticas públicas concernentes à educação básica no Brasil, este trabalho busca traçar um perfil do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais, além de situá-los como agentes ativos das práticas educacionais nas quais atuam.

PALAVRAS CHAVE: Serviço Social. educação básica. profissão. atuação.

Introdução

O presente artigo é um dos desdobramentos obtidos a partir de pesquisa realizada em alguns municípios paulistas com o intuito de trazer à discussão a presença e a importância da atuação do assistente social na educação básica do estado de São Paulo¹. Analisando as políticas de educação brasileira no que concerne à educação básica (educação infantil, ensino fundamental, além da educação especial presente nesses dois níveis) pretende-se apresentar alguns dados acerca dessa relação, exemplificando e debatendo alguns pontos importantes.

1. A educação básica em debate

No compêndio das análises sobre a política de educação brasileira há destaque para a educação básica,² especificamente a

¹ A referida pesquisa faz parte da Tese de Doutorado defendida na PUC-SP, intitulada “Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania”. A tese confirmou a existência da inserção do Serviço Social em 37 municípios paulistas. Deste, 28 participaram efetivamente desta pesquisa, a saber: Assis, Barão de Antonina, Batatais, Borebi, Botucatu, Cosmópolis, Dracena, Embu, Franca, Garça, Hortolândia, Ipiranga, Itu, Jacareí, Laranjal Paulista, Leme, Limeira, Lorena, Mauá, Presidente Prudente, Santa Bárbara do Oeste, Santa Rita do Passa Quatro, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José dos Campos, Tupã e Vargem Grande Paulista.

² LDB/96, Capítulo II Art. 22 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

educação infantil e o ensino fundamental, visto que a inserção do assistente social na educação pública no Estado de São Paulo está prioritariamente contida nessa área e no âmbito municipal. A educação especial também é uma das modalidades incluídas nas práticas profissionais do Serviço Social – área de atuação do assistente social – no âmbito dos municípios, mas com menor expressividade.

Segundo Barone (2000), atualmente a educação básica é considerada como prioritária pelos organismos internacionais, reiterando a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico, justificando, por meio de estimativas estatísticas históricas, que a relação entre o aumento de renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia) seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante de recursos.

A concepção de educação básica assumida no Brasil é a difundida pelo Banco Mundial, ou seja, a educação básica restrita que compreende aproximadamente oito anos de instrução, que corresponde, segundo a LDB de 1996, ao ensino fundamental.

Para Torres (1996), essa concepção de educação afasta-se da “visão ampliada” de educação básica determinada em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, que compreendia crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, sem limitar-se à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou nível de estudo, mas definindo-se por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o ensino fundamental como o básico a ser assegurado universalmente, enquanto obrigatoriedade do Estado, inclusive para os que não

cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Artigo 29 – a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Incluem-se também na educação básica: o ensino médio, artigo 35, e as modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação indígena.

tiveram acesso ao ensino em idade própria (artigo 208, inciso I e artigo 210), o que corresponde a uma concepção limitada de educação básica.

Por outro lado, na LDB de 1996 adotou-se uma concepção abrangente de educação que abarca a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais e as manifestações culturais. Foi no interior dessa concepção que a lei definiu a educação escolar como aquela que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias, vinculada ao mundo do trabalho e da prática social. Isso assegurou também o tratamento particular aos que têm necessidades especiais, às populações indígenas e às áreas rurais.

A LDB de 1996 apresenta uma maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, o que na prática se desdobra no favorecimento do processo de descentralização e municipalização do ensino fundamental, além da definição dos parâmetros curriculares nacionais, cujo objetivo foi o de fornecer subsídios para a elaboração e/ou revisão curricular de cada Estado, município e escola, orientando a formação de professores, e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) no qual o MEC argumenta que as informações e a análise do desempenho dos alunos são primordiais para elaborar medidas visando a diminuição da repetência escolar.

Em relação ao ensino médio, a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, contida na Constituição Federal/88, demonstra que essa etapa de ensino ficou em segundo plano, apenas como uma intenção futura sem nenhuma garantia da legítima obrigatoriedade do Estado.

No que tange ao ensino infantil, pela primeira vez na história a Constituição Brasileira instituiu como competência dos municípios atuar em seu provimento, apesar de não ter definido sua obrigatoriedade nem fonte e percentuais de financiamento. Analisando todos essas concepções e interpretando os pilares da educação básica ampliada, identificam-se aspectos relevantes para o Serviço Social:

realiza, dentro e fora da escola – nesse sentido, é importante reconhecer as relações sociais que os educandos estabelecem fora das unidades educacionais, tendo como

pressuposto que o processo de aprendizagem é contínuo e não se encerra na escola;
diferencia (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem) os diversos grupos e culturas – revela a necessidade de valorizar as diferentes formas de manifestações culturais, respeitando as diversidades culturais que incluem as questões de gênero, etnia, religião etc. sendo contra qualquer tipo de preconceito e discriminação;
requer enfoques de políticas intersetoriais – denota a visão do aluno como ser humano genérico, criança e adolescente concreto que tem fome, insegurança, cansaço, sentimentos de inferioridade e incapacidade, formas específicas de lazer e de organização familiar, que são expressões sociais próprias da classe social a que pertencem, por isso trazem necessidades que ultrapassam a especificidade da escola, implicando em ações articuladas com as demais políticas setoriais.

Lutar para que esta visão ampliada da educação se efetive é afirmar a importância de educação para todos, respeitando a diversidade e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e que precisam ser ponderadas pelos profissionais que atuam no universo educacional.

2. Os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social na educação básica

A pesquisa verificou que a maior incidência da inserção do Serviço Social na política de educação municipal é na educação infantil, resultado obtido pela somatória dos municípios que atendem especificamente essa etapa de ensino, ou seja, 21,43% daqueles cuja intervenção profissional abrange a educação fundamental (67,86%), perfazendo um total de 89,29% dos municípios pesquisados.

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

Ressalta-se que no item que trata sobre educação infantil será enfatizada a prática profissional operacionalizada nos municípios que atendem exclusivamente a esta etapa de ensino.

Educação infantil

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

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

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

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

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

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

A partir da década de 1930, com a aceleração do processo de industrialização e urbanização, organizam-se as políticas sociais visando responder à nova fase de desenvolvimento do capitalismo. Apesar da criação de órgãos específicos para esses fins, as políticas

sociais de atenção a crianças não conseguiram atingir toda a população que necessitava de atendimento.

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

Em consequência dos expressivos números de evasão e repetência, foi instituída, nessa época, a educação pré-escolar, denominada compensatória, para crianças de quatro a seis anos de idade, de baixa renda, visando reduzir as carências culturais dessa faixa populacional. Foi essa a concepção de pré-escola que chegou ao Brasil na década de 1970, tendo como discurso oficial a proclamação da educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

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

Nos anos 80, os problemas relacionados à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docentes qualificados; escassez de programas inovadores e falta de participação familiar e da sociedade (Kramer, 1982, p. 5).

No decorrer dos últimos vinte anos,

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

No processo de elaboração da Constituição de 1988, a mobilização dos educadores e dos movimentos sociais foi decisiva para incluir a creche e a pré-escola no quadro da política de educação como ação complementar à família, dever do Estado e direito da criança.

A perspectiva pedagógica que orienta essa posição tem como concepção de criança um ser social e histórico, pertencente à determinada classe social e cultural. Tanto que na referida constituição, a educação de crianças de zero a seis anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Em 1990, com a promulgação da Lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ratificaram-se os direitos desse segmento populacional como “dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (ECA, art. 54 – IV) e foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância, com a criação de conselhos de direito nas três esferas de governo, juntamente com os fundos e os conselhos tutelares.

Decorrente da luta da sociedade organizada e principalmente dos assistentes sociais, foi aprovada também, na década de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 742 de 7/12/93), concedendo à assistência social o caráter de política pública, direito de cidadania e dever do Estado.

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

A LDB/96 confirmou mais uma vez a obrigação do Estado em relação à oferta de ensino público às crianças de zero a seis anos de idade, incluindo a educação infantil no bojo da educação básica, sendo esta dividida em creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 6 anos de idade), conforme artigo 30.

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

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

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, respeitando as suas condições peculiares de desenvolvimento e assegurando-lhes, com absoluta prioridade, “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, artigo 4º).

Dessa forma, a educação infantil, considerada primeira etapa da educação básica, requer educadores e o próprio ambiente educacional preparados de forma condizente com suas particularidades, visando propiciar um atendimento de qualidade que equacione o cuidar e o educar na perspectiva de direito social da criança.

2.1.1 A incidência do Serviço Social na educação infantil

Dos 28 municípios paulistas que participaram da pesquisa, 25 (89,29%) contam com a intervenção do Serviço Social na educação infantil.

A presença do Serviço Social na educação infantil e, principalmente, nas creches é decorrente da trajetória histórica da

constituição das creches na sociedade brasileira, que sempre esteve atrelada à área da assistência social, e os assistentes sociais possuem uma longa experiência profissional nesse contexto. A função atual da educação infantil integra educação e assistência social, associando o ato de educar ao de cuidar.

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

Apesar da experiência acumulada do Serviço Social em creches, o processo de transferência destas para a área da educação altera substancialmente essa instituição, influenciando na relação que o Serviço Social estabelece com o espaço sócio-ocupacional. Mudanças significativas ocorrem nas creches, relacionadas à diversas questões: a organização do trabalho coletivo na área da educação com a presença de professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino; a visão educativa que começa a ser delineada; o ordenamento jurídico e a configuração da política de educação infantil exigem um novo enfoque da prática profissional. É nesse sentido que a pesquisa desvela a efetivação da prática profissional do assistente social no novo contexto da política de educação infantil.

Destacam-se, a seguir, 6 municípios em que a intervenção profissional do assistente social é restrita à educação infantil, sendo distribuída da seguinte forma:

creches: perfazem um total de 50%: Borebi, Santo André e São José dos Campos, sendo o município de Borebi considerado de pequeno porte e os municípios de Santo André e São José dos Campos de médio porte;

educação infantil completa (creche e pré-escola) totaliza 50%: Ipiranga, município considerado de pequeno porte, e Iturubá e Batatais, de médio porte.

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

Em três dos seis municípios onde os assistentes sociais atuam na educação infantil, são realizadas as seguintes atividades:

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

A partir do relato sobre a prática profissional dos assistentes sociais, pode-se inferir que as ações desses municípios são isoladas, pulverizadas, sem planejamento, e a maior parte do atendimento é realizada mediante demandas espontâneas trazidas pelos usuários das unidades educacionais.

Portanto, há uma visão individualizada das demandas, demonstrando a dificuldade de o profissional tomá-las como coletivas e dar-lhes visibilidade ao interesse dos usuários.

A explicitação da prática profissional não demonstra que os assistentes sociais reconhecem a instituição educacional como um espaço contraditório, que implica correlações de forças historicamente determinadas, em que os usuários podem deter uma parcela do poder, devendo o assistente social atuar no sentido de fortalecer este poder.

Em um dos municípios, o assistente social coordena a creche, realizando atividades administrativas e burocráticas, porém sem uma perspectiva de totalidade.

Ainda em outro município, o Serviço Social faz parte da equipe técnica composta de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e enfermeiras que compõem o Centro Especializado Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo, ligado à Secretaria Municipal da Educação, que além de realizar as atividades pertinentes a este centro, viabiliza ações nas creches e pré-escolas municipais. Porém, de acordo com a própria descrição do assistente social, essas ações são pontuais e estão restritas à triagem para transporte dos alunos e inserção das crianças nas creches e pré-escolas.

Constata-se que os profissionais não utilizam os conhecimentos dos avanços teóricos da profissão, principalmente após o processo de ruptura³, e das leis específicas que regulamentam a educação infantil na efetivação da prática profissional.

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

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

Em um dos municípios há um Centro Especializado Municipal de Atendimento ao Deficiente Auditivo, cuja equipe é formada por uma assistente social, duas psicólogas, uma psicopedagoga, duas fonoaudiólogas e duas enfermeiras. Quando necessário, o centro atende aos alunos do restante da rede pública de ensino, encaminhados pelo assistente social.

Os relatos da prática profissional desenvolvida nesses municípios denotam uma atividade empirista, reiterativa, paliativa, que atribui as expressões da questão social aos aspectos individuais e psicossociais, portanto, uma visão funcionalista que entende a ordenação capitalista da vida social como um dado factual não eliminável.

Num outro grupo de três municípios, denominado 'grupo A', o Serviço Social se insere na estrutura da educação, especificamente para atuar com creches, e é organizado em equipe,

³ Processo de intenção de ruptura: remonta à transição dos anos de 1970 a 1980, momento histórico que gestou a primeira condição para a construção no novo projeto ético-político profissional, em vigor atualmente, que se viabilizou pela recusa e pela crítica do conservadorismo profissional. Para análise desta questão, verificar particularmente Netto, 1989 e Yamamoto, 1994.

contando com assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, efetivando uma ação direta nas creches e também uma ação de assessoria.

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

- projetos sociais envolvendo famílias, professores e funcionários das unidades educacionais;
- projeto de formação continuada com educadores e funcionários, visando a valorização pessoal e profissional além de propiciar a integração da equipe;
- reuniões técnicas com a equipe;
- orientação e acompanhamento do conselho de escola e associação de pais e mestres;
- trabalho socioeducativo com famílias, denominado Projeto Escola de Pais, trabalhando temas de interesse das famílias que contribuem para a formação de uma visão crítica, principalmente em relação à educação dos filhos;
- realização de oficinas temáticas com funcionários;
- realização do cadastro socioeconômico das famílias, visando a classificação por prioridade para inscrição nas creches – discussão com a equipe técnica;
- elaboração do plano anual do trabalho da equipe técnica;
- trabalho com as famílias visando a permanência nas unidades educacionais dos alunos em situação de risco social ou vulnerabilidade temporária com acompanhamento por meio de visitas domiciliares, denominado Projeto Acolhe;
- interação com a comunidade, com a realização de cursos para empregadas domésticas e oficinas de trabalhos manuais oferecidas pelos pais no espaço escolar e aberto a toda a comunidade;
- encaminhamentos aos recursos da comunidade visando atender principalmente às necessidades básicas das famílias.

Observa-se que as ações incluem aspectos socioeducativos realizados em reuniões e capacitações com educadores e famílias; prestação de serviços sociais por meio de encaminhamentos aos

diversos recursos da comunidade; assessoria e acompanhamento dos conselhos de escolas e associações de pais e mestres até o atendimento direto às famílias.

Ao ativar as duas dimensões da prática profissional, ou seja, a prestação de serviços sociais e a ação socioeducativa envolvendo todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, o profissional possibilita a ultrapassagem da mera demanda institucional para a demanda profissional⁴, ampliando o espaço ocupacional do assistente social com propostas de trabalho que redirecionam as prioridades reais, materiais e sociopolíticas dos usuários.

Ressalte-se que em um destes municípios há assistentes sociais em todas as creches, tanto municipais quanto conveniadas, porém o cargo que ocupam é de Orientadores de Atividade Socioeducativa - Oase, apesar de desenvolverem atividades profissionais do Serviço Social.

Em relação à articulação da política de educação infantil com outras políticas sociais, dois municípios que atendem somente esta etapa de ensino realizam projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e da Saúde.

O Serviço Social implantou um projeto de acompanhamento dos alunos que se encontram em situação de risco social⁵ ou vulnerabilidade temporária, em um dos municípios, realizando visitas domiciliares com o objetivo de garantir o retorno e a permanência da criança nas unidades educacionais, intervindo junto às famílias. Em outro município, há um sistema de gestão

⁴ “Demanda institucional representa a requisição de resultados esperados dentro dos objetivos institucionais e colados ao esperado pela instituição do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da organização” (PONTES, 1995 p.167). “Demanda profissional é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos demandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional, mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. A construção da demanda profissional impõe ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico à particularidade do Serviço Social numa dada totalidade relativa” (PONTES, 1995 p.174).

⁵ São consideradas crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social aquelas que sofrem maus-tratos; abuso físico, psicológico e/ou sexual; envolvidas com o uso e/ou tráfico de drogas; delinqüência ou ainda crianças e adolescentes sem saúde, sem escola, sem habitação, sem alimentação, sem lazer, sem afetividade, ou seja, que são violadas nos seus direitos sociais.

integrada que articula todas as secretarias municipais, efetivando ações que atendam principalmente às famílias.

A educação infantil, sendo considerada direito da criança, adquiriu *status* de universalidade. Desta forma, independe da condição de classe social, de diversidade cultural, superando inclusive a cisão entre atendimento de caráter apenas assistencial de crianças até três anos, e atendimento de cunho educativo, para crianças a partir de quatro anos, considerado preparo para o ensino fundamental.

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

A seletividade para o acesso da população às políticas públicas ainda é uma atividade predominante na profissão. Nesse sentido, a inserção do Serviço Social na educação municipal tem a intenção velada de amenizar, controlar os conflitos e tensões afloradas na contradição entre o direito à educação infantil, especialmente o atendimento de crianças de zero a três anos de idade em creches e a real situação desse âmbito de ensino que não dispõe de recursos suficientes de atendimento à demanda existente.

Portanto, o direito educacional – determinado constitucionalmente e por leis que regulamentam a política de atendimento a crianças e adolescentes (ECA/90, LDB/96) – na prática, ainda não se efetivou.

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

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

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

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

Apenas um município, que atua com as creches e também com o ensino fundamental, informa que o Serviço Social participa de uma Central de Vagas para Creche, organizada com a participação de diversas secretarias municipais: assistência social, educação e planejamento, além de representantes do conselho tutelar e da Vara da Infância e da Juventude do Poder Judiciário, que têm a finalidade de administrar o acesso das crianças às creches do município.

Considerando a demanda reprimida, esta Central de Vagas para Creche organizou critérios para priorizar o atendimento, porém o Serviço Social está propondo um estudo referente à demanda reprimida, inclusive possibilitando a localização destas crianças nos bairros que constam do mapa da exclusão existente no município. Desta forma, estes profissionais pretendem conquistar espaços para influenciar no planejamento para a construção de novas creches.

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

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil estão descritas na Resolução CNE/CBE nº 1, de 7 de abril de 1999, com o objetivo de orientar as instituições na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas⁶.

Portanto, fica explícita, para a educação infantil, a existência de um espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social visando implementar ações não exclusivamente educativas e nem prioritariamente assistenciais, mas socioeducativas. O assistente social poderá viabilizar a articulação da política de assistência social, da saúde e da educação visando garantir o atendimento nos aspectos físico, social, intelectual e emocional das crianças de zero a seis anos de idade e suas famílias, principalmente aquelas vulnerabilizadas pela pobreza.

Em sete municípios, denominado grupo 'B', que atendem ao conjunto de unidades educacionais referentes à educação infantil e ao ensino fundamental, a prática profissional desenvolvida é organizada em projetos que, em alguns casos, incluem ações que abrangem toda a comunidade escolar visando fortalecer a gestão democrática da educação, prestar atendimentos socioassistenciais e socioeducativos, bem como propiciar a articulação da educação com as demais políticas sociais.

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

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

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil – DCN – têm como fundamentos norteadores da proposta princípios éticos, políticos e estéticos, de forma que as instituições de educação infantil promovam “práticas de educação e cuidados, possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (Artigo 3º, inciso III – DCN).

populacional, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme ilustram os depoimentos:

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

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

Uma das características da prática profissional do assistente social no espaço sócio-ocupacional é a “ação de cunho socioeducativo ou ação socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos; incide tanto sobre questões imediatas como sobre a visão de mundo” (Iamamoto, 1992, p.101).

Ressalta-se que a questão da dimensão socioeducativa da prática profissional será debatida no final deste texto.

De acordo com o Plano Nacional de Educação Infantil de 2001⁷,

[...] a inclusão da creche no capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, explicita a função

⁷ De acordo com o descrito no Plano Nacional de Educação Infantil (2001), o processo de elaboração do referido plano ocorreu a partir de 1990, quando o MEC mobilizou encontros com gestores da educação estadual e municipal visando discutir questões relativas à definição de política de educação infantil, definindo os principais objetivos para a área; a expansão da oferta; o fortalecimento das instâncias competentes; a definição da concepção de educação a ser adotada e o cuidado com aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e à melhoria da qualidade de atendimento em instituições de educação infantil.

educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constitui um ganho sem precedentes na história da Educação Infantil em nosso país (Plano Nacional da Educação – Política Nacional de Educação Infantil, 2001, p. 9).

No entanto, a integração das instituições de educação infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em âmbito nacional, da correspondente dotação orçamentária. A alteração jurídica da política de educação infantil pós LDB de 1996 configura novas diretrizes e parâmetros de ação, indicando a necessidade de uma reordenação na estrutura funcional e organizacional dessas instituições.

Analisando a situação atual das creches e pré-escolas no texto constitucional (CF/88) e na própria LDB/96, Costa (2003) considera que estamos no início de um processo de reestruturação administrativa, técnica, política e pedagógica, principalmente junto às instituições de educação infantil atuantes na esfera da assistência social e que o binômio ‘educar e cuidar’ estão intrinsecamente imbricados e precisam ser analisados.

A LDB/96 estabelece, em seu artigo 11, inciso V, que os municípios deverão se incumbir da oferta de educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, do ensino fundamental. Em decorrência dessa responsabilidade constitucional para o município, e a adoção, por parte da União e dos estados, de políticas que priorizam fortemente o ensino fundamental, através do Fundef (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que induz a municipalização desta etapa de ensino, há uma redução de investimentos na rede de educação infantil para fazer frente às novas despesas decorrentes da absorção de escolas estaduais, principalmente as primeiras quatro séries do ensino fundamental.

As diferentes instâncias organizadas em prol da política de educação, tais como: Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Andes, Ação Educativa etc., fazem críticas à política de educação infantil, pois embora seja considerada constitucionalmente como etapa inicial da educação básica, não foi valorizada no texto da Lei nº 9.394/96 – LDB, sendo que este não prevê condições para sua efetiva implementação, isto é, dotação

orçamentária e distribuição de competências entre as diversas instâncias governamentais.

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

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

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

Na maioria dos municípios pesquisados, que atendem especificamente a essa etapa de ensino, não há visibilidade de que esta ação seja desenvolvida de forma articulada como indica o documento acima referido. As ações desencadeadas no sentido de efetivar a assistência social aos usuários desta política educacional são fragmentadas em atendimentos individualizados que desmobilizam o sentido de direito social.

Portanto, a articulação exigida por estes parâmetros governamentais revela que o trabalho do profissional assistente social no interior destas unidades educacionais poderá facilitar essa diretriz, pelo fato de ser uma das atribuições profissionais peculiares a ele.

O momento atual requer, principalmente dos assistentes sociais que atuam nessa fase do ensino, que eles ocupem espaços de discussão, viabilizando a mobilização dos sujeitos envolvidos e da sociedade em geral na luta em prol deste direito, inclusive unindo-se às entidades representativas da política de educação, fortalecendo a luta por esse direito social.

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

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

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

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

2.2 O ensino fundamental

Analisa-se aqui o ensino fundamental, com base na Constituição Federal de 1988, que alterou a terminologia: o ensino primário e de segundo grau receberam a denominação de ensino fundamental e ensino médio respectivamente, mas essas mudanças vieram acompanhadas de outras questões mais fundamentais, como a noção de sistema e sua abrangência nas diferentes esferas administrativas, inovações no que se refere ao financiamento da educação no Brasil etc⁸.

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

“I - o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CF/1988,

⁸ Para aprofundar os estudos, consultar Libâneo, Oliveira, Toschi. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed., Cortez, 2002.

art.208, inciso I). Porém, ainda o artigo 208 da Constituição Federal, que trata sobre o dever do Estado com a educação, descreve no inciso II que esse dever será garantido mediante “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, portanto, fica explícita a desobrigação do Estado nessa etapa do ensino básico.

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

A educação fundamental deve relacionar a vida cidadã às seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, língua materna (indígena e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa.

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

- a quantidade de instituições, de profissionais e de alunos envolvidos neste nível de ensino, em consequência da sua obrigatoriedade;

- a faixa etária, que atende, em média, de 7 a 14 anos, englobando o início da adolescência, período de transformações intensas nos aspectos físico, emocional e cultural;

- as situações que envolvem o cotidiano das crianças e jovens nos tempos atuais, entre outras, uso e tráfico de drogas; violência doméstica e urbana; trabalho infantil; gravidez na adolescência; prostituição;

- a perda de atrativo social da escola, como possibilidade de ascensão social e econômica, desmotivando o estudo;

a cultura individualista, consumista, impregnada pela comunicação de massa, que invade o cotidiano das crianças e dos adolescentes.

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

Por outro lado, o exame da literatura existente referente à inserção do Serviço Social na área da educação demonstra que o ensino fundamental não tem sido a prioridade da intervenção do assistente social, e, nesse sentido, a relevância desta pesquisa é justamente a possibilidade de mapear, no Estado de São Paulo, a existência de experiências profissionais que atuam nos mais diferentes níveis de ensino e sobretudo no ensino fundamental, revelando as peculiaridades das demandas e as respostas profissionais construídas historicamente nesse contexto educacional.

2.2.1 A inserção do Serviço Social no ensino fundamental

A pesquisa revelou que em 19 dos 28 municípios pesquisados (67,85%), o Serviço Social atua, além da educação infantil, também no ensino fundamental, sendo que 15,78% atendem à Educação de Jovens e Adultos – EJA⁹ incluída na rede pública municipal. Destaca-se, ainda, que dos 19 municípios citados, oito (42,10%) atendem ao ensino fundamental completo, ou seja, da 1^a à 8^a séries.

⁹ Educação de Jovens e Adultos – EJA: é uma modalidade de ensino destinada a oferecer oportunidades de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular. Esse tipo de ensino leva em conta as condições de vida e de trabalho dos alunos. De acordo com a LDB/96 – Título V, Capítulo II, Seção V – artigos 37 e 38 -- os sistemas de ensino manterão cursos e exames, obedecendo à base nacional comum do currículo, habilitando o aluno ao prosseguimento dos estudos. A idade mínima para matrícula inicial no ensino fundamental em curso de educação de jovens e adultos é de 14 anos completos e para a conclusão do curso a idade mínima é de 15 anos completos.

Desta forma, observou-se haver uma expressiva presença do Serviço Social no ensino fundamental, especificamente no Estado de São Paulo, porém as experiências existentes não estão sistematizadas de modo a possibilitar a visibilidade da intervenção profissional nesta etapa de ensino da Educação.

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

Interpretando as informações fornecidas pelos municípios verificou-se a existência de diferentes perspectivas de intervenção do Serviço Social nessa etapa de ensino.

As relações sociais estabelecidas em contextos determinados envolvem também o profissional assistente social como protagonista da sua ação, portanto, as respostas acionadas nas instituições, que são espaços contraditórios, envoltos por forças econômicas, políticas, sociais e culturais, são influenciadas também pelo perfil social e profissional e pela apropriação teórico-metodológica que faz em sua leitura dos processos sociais, dos princípios éticos, do domínio de habilidades adequadas ao trabalho realizado. De modo que a compreensão do assistente social sobre o espaço onde atua, das competências e atribuições da profissão naquela determinada realidade, condiciona a sua estratégia e a qualidade dos serviços prestados.

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

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

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

- 1ª a 4ª séries: cinco municípios;
1ª a 8ª séries (ensino fundamental completo): seis municípios.

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

- atendimento individual aos alunos e às famílias encaminhadas pelo conselho tutelar ou aquelas cujos filhos apresentam algum problema psicológico;
- encaminhamento aos recursos da comunidade;
- acompanhamento de projetos sociais, especificamente em relação à frequência escolar;
- administração de vagas em creches;
- plantão social fornecendo orientações gerais de acordo com as necessidades apresentadas pelos usuários;
- visitas domiciliares visando à concessão de benefícios;

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

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

Portanto, a prática profissional nestes municípios é uma ação pulverizada, com um enfoque individualista e psicologizante frente às expressões da questão social, com visíveis traços de conservadorismo. O conservadorismo “é o resultado de um

contramovimento aos avanços da modernidade e, nesse sentido, suas reações são restauradoras e preservadoras, particularmente da ordem capitalista” (YASBEK, 1999, p. 23).

Já o grupo ‘B’, formado por sete municípios, atende de:

- 1^a a 4^a séries: dois municípios;
- 1^a à 8^a séries: cinco municípios.

Nestes municípios o Serviço Social realiza as seguintes atividades:

- a) pesquisa visando a elaboração do perfil da população escolar;
- b) elaboração e execução de projetos e programas visando atender às demandas como violência doméstica, drogas, integração da equipe e das famílias nas unidades educacionais; participação em comissões e projetos da secretaria da educação; desenvolvimento de projetos especiais;
- c) articulação da educação e com outras políticas sociais, inclusive através de projetos sociais; efetivação de planejamento estratégico na rede municipal de ensino; ação social articulada com todas as secretarias municipais; articulação estreita com o conselho tutelar;
- d) atividades socioeducativas e formação continuada de educadores e funcionários; atuação conjunta no processo de inclusão social;
- e) orientação aos conselhos de escola e associações de pais e mestres;
- f) acompanhamento de casos emergentes.

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

Em um dos municípios, a atuação com famílias é efetivada principalmente por meio de grupos operativos aplicando o método de Pichon¹⁰, cujo público-alvo são famílias com alto grau de vulnerabilidade social, com problemas de alcoolismo e que os filhos apresentam problemas de comportamento.

Este município destaca-se no cenário paulista por sua atuação no sentido de mobilizar o debate em torno da temática: Serviço Social no âmbito da Educação Pública, com a organização de "Encontros Estaduais" além da organização de site divulgando o trabalho que realiza no município, portanto contribuindo para o fortalecimento deste espaço socioocupacional do Serviço Social.

Observa-se que principalmente em dois municípios há uma visão de totalidade na prática desenvolvida, envolvendo todos os representantes da comunidade escolar (educadores, funcionários de apoio, famílias e alunos) no intuito de construir um processo de educação transformadora que deve centrar-se na omnilateralidade¹¹ pela

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

Percebe-se nas atividades realizadas pelo Serviço Social nas cidades envolvidas que a luta continua para que no espaço contraditório das políticas sociais, especificamente na política de educação, materializada nas unidades educacionais, seja possível a socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tanto na esfera científica como filosófica e cultural. A

¹⁰ Enrique Pichon Rivière, psiquiatra, desenvolveu a Teoria do Vínculo. Esta metodologia tem como princípio básico elevar a família à condição de parceira nos programas sociais. Trabalha com grupos operativos. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/5396/ecro.html>>

¹¹ "A omnilateralidade é o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" (MANACORDA, 2003, p.106).

cultura, segundo Gramsci (1991), não significa simplesmente a aquisição de conhecimentos, mas sim posicionamento crítico diante da história, da realidade concreta.

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

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

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

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

Outra contribuição do Serviço Social, neste sentido, é a interpretação do novo paradigma jurídico no atendimento da criança e do adolescente que é a Doutrina de Proteção Integral,

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

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

As unidades educacionais, no contexto do modelo econômico atual, são atravessadas por uma série de fenômenos, expressões da Questão Social, que precisam ser interpretadas, desocultando nas manifestações singulares, particulares, o aspecto coletivo, para que possam ser encaminhadas e atendidas por outras políticas sociais, principalmente da saúde e assistência social.

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

Este posicionamento profissional implica uma prática educativa, que é a

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

É importante destacar que a hegemonia coloca-se num campo de lutas, de alianças, de construção e desconstrução de saberes e experiências, considerando que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p.1.332) trazendo em si possibilidades de emancipação coletiva, tanto para o indivíduo como para a coletividade.

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

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

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

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

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

Lutar pelo direito à educação de todas as crianças e adolescentes e estendê-la à família é uma das alternativas possíveis para ampliar o horizonte cultural das classes subalternas, pois com

a “conquista de uma consciência superior [...] cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (GRAMSCI, 1977, p. 24).

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

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

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

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

2.3 A educação especial

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

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e a Câmara de Educação Básica – CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Esse processo educacional tem sido chamado de inclusão, sendo que, para ocorrer a inclusão desses alunos nas classes comuns, a lei requer capacitação dos professores e apoio especializado na escola para atender às peculiaridades dos educandos dessa modalidade de ensino.

O conceito de necessidades especiais amplia o de deficiência, uma vez que se refere “a todas as crianças e jovens cujas

necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, Espanha, 1994)¹².

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

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

A segunda dimensão está relacionada às necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da Questão Social, que se expressam de diferentes formas no cotidiano de vida dos alunos e suas famílias, tais como: condições econômicas de uma parcela significativa da população que obriga crianças ao trabalho infantil¹³; crianças que moram em locais distantes de qualquer escola; famílias em situação de extrema pobreza; crianças vítimas de abusos ou negligência de várias formas; crianças que estão fora da escola por qualquer motivo.

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

Este posicionamento profissional condiz com um dos princípios do Código de Ética Profissional do Assistente Social de

¹² O princípio fundamental da linha de ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, é: “que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Declaração de Salamanca, 1994, p.18).

¹³ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 – PNAD/2001, de 16 milhões de crianças entre 5 a 9 anos, 296.705 ainda trabalhavam; entre 10 a 14 anos tínhamos 1,9 milhões trabalhando. O Censo Escolar de 2000, elaborado pelo INEP, indica ainda que a evasão escolar é de 4,8%.

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

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

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

Nesse contexto, que denominamos de “exclusão ampliada”, o desafio de assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais é grande, pois inclusão não significa simplesmente “estar numa sala comum”, mas garantir professores capacitados para atender às especificidades dos diferentes tipos de deficiência; infra-estrutura física e de serviços, articulada aos recursos da comunidade; parceria com os pais no processo de inclusão da criança na escola e na sociedade; enfim, exige uma reorganização da escola e de sua relação com a sociedade.

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

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

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

[...] cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional. Mas lhe cabe, também, garantir o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão (ARANHA, 2001, p.8).

Para que a inclusão social e escolar seja construída, Aranha (2001) adota como objetivo primordial de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desses sujeitos na comunidade no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa que apresente deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

2.3.1 A presença do Serviço Social na educação especial

Em 10,71% dos municípios nos quais o Serviço Social atende exclusivamente à educação especial, todos possuem mais de 100 mil habitantes e estão incluídos nos municípios que possuem médio Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM.

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

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

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

Outro município possui um Centro Municipal de Educação Inclusiva, realiza as seguintes atividades:

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

Em outro município existe um Centro Integrado de Educação e Reabilitação Municipal que desenvolve um trabalho de assessoria com educação infantil e o ensino fundamental, porém as atividades mais específicas do Serviço Social estão concentradas no atendimento prestado neste núcleo.

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

Referente aos três municípios que atendem exclusivamente à educação especial, somente um deles há uma intervenção em relação ao Conselho de Escola e à Associação de Pais e Mestres.

3. A prática profissional do Assistente Social e sua dimensão educativa

Partindo do princípio gramsciano de que todo processo educativo é dimensionado por uma ideologia, a ação educativa desencadeada pelos assistentes sociais não é unívoca; explicita a trajetória histórica da profissão que até a década de 1980 era predominante na perspectiva de integração à sociedade.

A partir deste período, conforme analisa Netto (1999), determinadas circunstâncias históricas favorecem a consolidação de um projeto profissional que tem como um de seus marcos históricos o Código de Ética de 1993, que reafirma a conexão entre o projeto ético-político profissional e projetos societários cuja teleologia comporta uma ética de emancipação humana; sua projeção ideal é orientada na direção da construção de uma sociedade que “propicie aos trabalhadores um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de opressão e alienação” (CFESS, 1993).

É importante esclarecer que essa dimensão educativa da prática profissional do assistente social está inscrita no significado social da profissão que atua nas relações sociais, isto é, na reprodução da própria sociedade, da totalidade do processo social, da dinâmica tensa das relações entre as classes sociais. “Trata-se da reprodução de um modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: um modo de viver e trabalhar de forma socialmente determinada” (IAMAMOTO, 1992, p. 85).

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

Ressalta-se que as informações obtidas pela pesquisa são insuficientes para identificar a perspectiva ideológica impressa nas atividades socioeducativas desenvolvidas pelo assistente social na área da educação. Por outro lado, é notório que a profissão tem um acúmulo teórico referente a diversas questões que envolvem o cotidiano profissional e que são também pertinentes a esta área.

MARTINS, E. B. C. The presence of the Social Service in the basic education of the municipal districts of São Paulo. *Serviço Social & Realidade* (Franca), v. 18, n. 1, p.179-216, 2009.

ABSTRACT: This article has the objective to discuss the presence and the different forms of performance of the Social Service professional in some of the municipal districts of São Paulo where there is, officially, the existence of the social worker's work. Contemplating about the public politics concerning the basic education in Brazil, this work tries to draw a profile of the work developed by the social workers, besides placing them as active agents of the education practices in which they act.

KEYWORDS: Social Service. basic education. profession. performance.

Referências

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, ano 11, p. 162-173, 2001.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perspectivas e tendências. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. In. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p.3-7, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo~bts/263/boltec263.htm>>. Acesso em: jun. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993. *Código de Ética Profissional do Assistente Social*.

COSTA, S.F. *A política de assistência social no contexto da educação infantil: possibilidades e desafios para um trabalho socioeducativo*. Disponível em: <http://www.ssrevista.uol.br/c_v.6n.2_selma.htm.2003>. Acesso em: jun. 2005.

- FONSECA, J. P. Pré-escola em busca do tempo perdido. In: FISCHMANN, R. (org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1997.
- FONSECA, J. P. A educação infantil. In: MENESES, et. al. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira, 1999. (ECA)
- FRIGOTTO, G.A. Trabalho, educação, tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T.T. (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médias, 1991, p. 254-274.
- GRASMCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Quaderni del Cárcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, v. 4, 1977.
- IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no serviço social*. Ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (orgs). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. I.; MUCHAIL, S. T. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.
- NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *Cadernos de Capacitação em Serviço Social e Política Social*. CFESS-ABEPSS-CEAD-UnB, módulo 1, 1999.
- SIMIONATTO, I. A influência do pensamento de Gramsci no serviço social brasileiro. *Revista Trilhas*, Belém, v. 2, n.1, p.7-18, jul. 2001.
- TORRES, R. A. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J.; e HADDAD (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

YASBEK, M. C. O serviço social como especialização do trabalho coletivo. In: *Capacitação em serviço social e política social*. Módulo 2. Brasília: Cead, 1999.

Artigo recebido em 02/2009. Aprovado em 03/2009.