

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

DANIELE MORAES CECILIO SOARES

**A INTERFACE DAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS
ATENDIMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ/PR**

**TOLEDO - PR
2016**



**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

DANIELE MORAES CECILIO SOARES

**A INTERFACE DAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS
ATENDIMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ/PR**

**TOLEDO - PR
2016**

DANIELE MORAES CECILIO SOARES

**A INTERFACE DAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS
ATENDIMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ/PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Serviço Social. Área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marize Rauber Engelbrecht.

**TOLEDO - PR
2016**

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Soares, Daniele Moraes Cecilio

S676i A interface das demandas da educação: um estudo dos atendimentos do Serviço Social no município de Maringá/PR. / Daniele Moraes Cecilio Soares. – Toledo, 2016.
122 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marize Rauber Engelbrecht.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo, 2016.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Serviço Social. I. Engelbrecht, Marize Rauber. II. Título.

CDD 20. ed. – 361.615098162

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

DANIELE MORAES CECILIO SOARES

**A INTERFACE DAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS
ATENDIMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ/PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Serviço Social.

Banca Examinadora

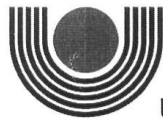
Prof.^a. Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a. Dra. Angela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá

Toledo, 05 de agosto de 2016.

ATA DE DEFESA



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA
Campus de Toledo

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social -Mestrado/PPGSS
Rua da Faculdade, 645 - Jd. Santa Maria - Fone: (45) 3379-7130 - CEP 85903-000 Toledo - PR
E-mail: toledo.mestradoservicosocial@unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Ata da Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social-Mestrado/PPGSS, Área de Concentração: Serviço Social, Política Social e Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos.

Aos cinco dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, em sessão pública, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unioeste – *Campus* de Toledo, perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Prof.^a Dr.^a Marize Rauber Engelbrecht (Orientadora/UNIOESTE), Prof.^a Dr.^a Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago (UNIOESTE) Prof.^a Dr.^a Angela Mara de Barros Lara (UEM), presidida pelo primeiro, compareceu a mestranda **DANIELE MORAES CECILIO SOARES** para realizar Banca de Defesa de Dissertação, com o trabalho intitulado: “**A interface das demandas da educação: um estudo de caso dos atendimentos do Serviço Social no município de Maringá - PR**”. Feitas as arguições e tendo a candidata respondido às questões que lhe foram formuladas, a banca examinadora considerou-a aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Serviço Social** e fez as seguintes orientações:

Nada mais havendo a tratar, encerro a presente ata, lavrada e assinada por mim, Marize Rauber Engelbrecht, Presidente da Banca, pelos demais membros e pela mestranda.

Toledo, 05 de agosto de 2016.

Marize Rauber Engelbrecht

Presidente

Marize Rauber Engelbrecht

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago

Membro

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago

Angela Mara de Barros Lara

Membro

Angela Mara de Barros Lara

Daniele Moraes Cecilio Soares

Mestranda

Daniele Moraes Cecilio Soares

Dedicatória:

Dedico este trabalho à minha querida família, por todo apoio, e a todos os profissionais que lutam constantemente para uma melhor educação e qualidade de vida às crianças e adolescentes do nosso Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo milagre da vida e pela imensa oportunidade de fascinar-me por um curso que fez uma revolução em minha trajetória, desvelando o mundo em seu sentido mais real e social. Agradeço a Ele por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho; pelos desafios encontrados no percurso, os obstáculos e os tropeços que me fortaleceram pessoal e profissionalmente, dos quais tenho certeza que jamais esquecerei, pois são marcas que estão registradas intensamente nessa caminhada profissional.

À Unioeste, pela oportunidade de cursar a pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública e de qualidade, que me proporcionou aventurar no universo acadêmico com o aprofundamento que o mestrado propicia. Foi uma experiência incrível e inigualável, assim como a ocasião de conhecer e conviver com costumes e cultura diferentes no município de Toledo.

Ao meu querido namorado e, agora, esposo, Wesley, que sempre esteve disposto a ouvir-me nos momentos difíceis, apoiando-me e ajudando-me a levantar e continuar a caminhada. Por todo seu carinho e dedicação em todo o processo de formação, desde a escolha da graduação, colaborando em tudo. Muito obrigada. Eu te amo!

Aos meus pais, Lucia e Luiz, por todo apoio, compreensão e confiança infinitas, que foram fundamentais para a realização desse trabalho. Muito obrigada. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Marize, pelo apoio, motivação e todo carinho em suas correções, conselhos e diversificadas colaborações. Tenha certeza de que me lembrarei de ti com muito carinho e admiração. Muito obrigada por tudo.

À minha grande família Moraes, Cecílio e Soares, a cada um, pela compreensão das horas de ausência nos almoços e convívio.

Aos meus queridos “sobrinhos”, Enzo e Noah, pelo carinho e amor fraterno, que me motivam a caminhar na luta por um mundo melhor para todos os pequeninos.

À turma do mestrado 2013 e 2014; aos discentes, pela oportunidade de conviver com inúmeras diferenças e opiniões, as quais propiciaram muitos momentos de reflexão e amadurecimentos; às amigas que foram feitas nesse processo, em especial à Ana, Cláudia e Mábile, pelas trocas nos momentos de angústias, planejamento e apoio. “Valeu à pena êê”.

Às minhas queridas amigas Jovina, Mirian e Renata, pelo ombro amigo e palavras de apoio. Assim como a toda equipe do curso de Serviço Social Unicesumar, por todo incentivo e torcida, em especial à Maria Cristina, Priscila e Valéria.

Aos docentes do programa de pós-graduação em Serviço Social da Unioeste, pelas contribuições preciosas em minha formação profissional, em especial aos professores Alfredo, Cleonilda, Esther, Maria Isabel, Marli, Marize, Rosana e Roseli.

À Prefeitura Municipal de Maringá que, por meio das Secretarias de Assistência Social e Saúde, autorizou a coleta de dados. Seu apoio institucional foi importante para a materialização da pesquisa de campo.

Aos participantes de minha pesquisa, pela contribuição e disponibilidade.

Às professoras da banca de qualificação, Cleonilda e Maria Isabel, e às professoras da banca de defesa, Angela e Cleonilda pelas grandiosas orientações e contribuições.

Enfim, a todos que participaram direta ou indiretamente para que eu pudesse chegar até aqui. Muito obrigada.

Sendo assim, vamos ao desafio.

É exatamente a vida que, aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento, é o direito de todos à vida que nos faz solidários, é a opção pela vida que nos torna éticos. (Paulo Freire)

Para aprender

*Para aprender,
Preciso de liberdade,
Para ser livre,
Preciso poder sonhar,
Para sonhar,
Preciso crer no impossível,
Para acreditar,
Preciso enxergar portas,
Para passar,
Preciso sair de mim,
Para me transportar,
Preciso ir com firmeza,
Para me afirmar,
Preciso de alguém me ouvindo,
Para me ouvir,
Preciso poder dizer,
Para dizer,
Preciso de autonomia,
Para ser aprender....
(Moaci Alves Carneiro)*

SOARES, Daniele Moraes Cecilio. **A interface das demandas da educação: um estudo dos atendimentos do Serviço Social no município de Maringá/PR**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste do Paraná, Toledo.

RESUMO

A presente dissertação tem como temática o Serviço Social na Educação, entendendo como objetivo geral analisar como as mudanças vêm ocorrendo na educação e sua articulação com as demais políticas sociais, como a assistência social, em que se solicita a intervenção do assistente social para o atendimento de demandas que efervescem no contexto educacional. Para alcançar tal objetivo elencamos os objetivos específicos, sendo: a) contextualizar a política de educação; b) entender como se manifesta a articulação das políticas de educação e de assistência social no município de Maringá no atendimento ao usuário; c) compreender as ações, os serviços e os programas desenvolvidos pelo assistente social, relativos à política de educação; d) analisar os rebatimentos do ideário neoliberal nesse contexto. As questões norteadoras da investigação foram: desvelar como a demanda da política de educação apresenta-se à profissão do Serviço Social e a sua intervenção no atendimento por meio da política de assistência social e, também, verificar quais são os desdobramentos da não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo com o recurso da pesquisa de campo contando com diversos procedimentos metodológicos adotados. O universo da pesquisa se compõe de assistentes sociais estão vinculados à Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Maringá. A amostra se configura em 8 (oito) participantes que obedeceram critérios seletivos, os quais atuam no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS e atendem as demandas da política de educação. Utilizamos a entrevista semiestruturada por meio de formulário de entrevista e uso de um tablet como gravador. Para realização da pesquisa apresentamos uma análise de conteúdo que trouxe como principal resultado mensurar as demandas da educação que necessitam do Serviço Social, respondendo dessa forma as questões norteadoras. Sendo assim, com essa pesquisa almejamos colaborar com os debates em prol da efetivação da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná, com o intuito de garantir um ensino público de qualidade, que agregue todos os sujeitos que compõem esse cenário.

Palavras-chave: Demandas. Educação. Rede de Violência. Serviço Social.

SOARES, Daniele Moraes Cecilio. **Interface's education demands: study about service of the social worker in the city Maringá/PR.** 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste do Paraná, Toledo.

ABSTRACT

This Master's Thesis is subject Social Work in Education, understanding that the general objective to analyze how the changes are taking in education and its relationship with other social policies, such as social assistance, which requested the intervention of the social worker to care demands that disturb the educational context. To achieve this goal we have listed them specific objectives, as follows: a) contextualize education policy; b) understand how it manifests the articulation of education policy and social assistance in the city of Maringá in user service; c) education policy and social assistance in the city of Maringá in service to users; d) analyze the repercussions of neoliberal ideas in this context. The guiding questions of the research were: reveal how the demand of education policy presents for the profession Social Service and its intervention in service through social assistance policy and also verify what are the consequences of the inapplicability of Law No. 15,075 / 06 of Parana State. The research was qualitative with field research resource featuring several methodological procedures. The research universe is made up of social workers are linked to the Department of Social Welfare and Citizenship in the city of Maringá, and the sample was set up in eight (8) participants who obeyed selective criteria. These operate in the Reference Center for Social Assistance - CRAS and meet the demands of education policy. We used a semi-structured interview by interview form and use of a tablet as a recorder. To account for this research presented a content analysis that brought as the main outcome measure the demands of education in need of social services, responding that way the guiding questions. Thus, the research aims to contribute to the debates in favor of the effectiveness of Law No. 15.075/2006 of Paraná, in order to ensure a quality public education, aggregating all the subjects that make up this scenario.

Keywords: Demands. Education. Violence Network. Social Service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABEPSS | Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social |
| BPC | Benefício da Prestação Continuada |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPS | Centro de Atenção Psicossocial |
| CAPS ad | Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e Drogas |
| CAPSi | Centro de Atenção Psicossocial Infantil |
| CECAPS | Comitê |
| CEMAE | Centro Municipal de Atendimento Especializado da Educação |
| CEMEI | Centro Municipal de Atendimento Especializado da Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| CF/1988 | Constituição Federal de 1988 |
| CFESS | Conselho Federal de Serviço Social |
| CISAM | Centro Integrado de Saúde Mental |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CMDCA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CRAM | Centro de Referência da Mulher |
| CRAS | Centro de Referência da Assistência Social |
| CREAS | Centro de Referência Especializado da Assistência Social |
| CRESS | Conselho Regional de Serviço Social |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| JK | Juscelino Kubitschek |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |

| | |
|------------|--|
| MARE | Ministério da Administração e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NOB | Norma Operacional Básica |
| NOB/RH | Norma Operacional Básica de Recursos Humanos |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAIF | Programa de Atenção Integral à Família |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEP | Projeto Ético Político |
| PL | Projeto de Lei |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SASC | Secretaria de Assistência Social e Cidadania |
| SINAN | Sistema de Informação de Agravos de Notificação |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UBS | Unidade Básica de Saúde |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICESUMAR | Centro Universitário de Maringá |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Grupos Rede de Violência..... | 75 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Universo da Violência em Maringá..... | 77 |
| Gráfico 2 – Faixa Etária Segundo o SINAN..... | 78 |
| Gráfico 3 – Amostra da Violência Contra Crianças e Adolescentes..... | 79 |
| Gráfico 4 – Articulação da Rede de Violência com o Judiciário..... | 80 |
| Gráfico 5 – Amostra de Violência Segundo o CRAS: de 2012 a 2015..... | 81 |
| Gráfico 6 – Amostra da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente..... | 82 |
| Gráfico 7 – Sexo dos Entrevistados..... | 83 |
| Gráfico 8 – Tempo de Formação..... | 84 |
| Gráfico 9 – Grau de Titulação..... | 85 |
| Gráfico 10 – Tempo de Trabalho na SASC..... | 86 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas..... | 113 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 114 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A – Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná..... | 116 |
| ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética..... | 117 |
| ANEXO C – Autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Maringá..... | 119 |
| ANEXO D – Ficha de Notificação de Casos de Violência..... | 120 |
| ANEXO E – Modelo de Ficha para Discussão das Reuniões de Rede Descentralizadas. | 121 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 HISTORICIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL..... | 17 |
| 1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL..... | 17 |
| 1.2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1990..... | 24 |
| 1.2.1 Os dispositivos legais para assegurar a política de educação..... | 24 |
| 1.2.2 Aspectos conceituais da política de educação..... | 30 |
| 1.3 OS REBATIMENTOS DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO..... | 33 |
| 1.4 APROXIMAÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO..... | 38 |
| 2 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO..... | 45 |
| 2.1 A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO..... | 45 |
| 2.2 O PROJETO ÉTICO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS..... | 54 |
| 2.2.1 O Código de Ética de 1993 e seus reflexos no exercício da profissão..... | 54 |
| 2.3 POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: EIXOS FUNDANTES PARA A EDUCAÇÃO..... | 61 |
| 2.3.1 A política social..... | 61 |
| 2.3.2 Direitos humanos e sociais..... | 64 |
| 3 ANÁLISE DA INTERFACE DA INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR..... | 68 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA..... | 68 |
| 3.2 APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA E DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ..... | 71 |
| 3.2.1 Situando o espaço da pesquisa..... | 71 |
| 3.2.2 Interlocação das políticas de assistência social, educação e saúde na Rede de Atenção e Prevenção à Violência..... | 73 |
| 3.3 APRESENTAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 83 |
| 3.4 EIXOS ANALÍTICOS DA PESQUISA..... | 86 |
| 3.4.1 Eixo 1: Atendimento da demanda da educação pela política de assistência social. | 86 |
| 3.4.2 Eixo 2: O trabalho do Serviço Social na Rede de Atenção Prevenção à Violência. | 95 |
| CONSIDERAÇÕES..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |
| APÊNDICES..... | 112 |
| ANEXOS..... | 115 |

INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro no contexto da educação pública vem mostrando-se deficitário em relação a um trabalho interdisciplinar, ao atender às diversas manifestações das expressões da questão social que são veementemente vivenciadas no espaço educacional e que trazem implicações diretas ao processo de ensino e aprendizagem, desdobrando-se na permanência, desempenho e sucesso dos alunos. Diante disso, o presente estudo tem o intento de abordar como as demandas da política de educação são atendidas por assistentes sociais do Centro de Referência da Assistência Social do município de Maringá-PR.

Todavia, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996, institui-se um processo de descentralização e flexibilização dos Estados, dos Municípios e das escolas, ou seja, cada esfera de governo tem condições de definir questões e situações pontuais, adequando-se conforme suas necessidades, porém sempre pautados na referida legislação.

A presente pesquisa tem como justificativa a contribuição que poderá fornecer à qualidade no processo de ensino e aprendizagem e ao debate do Serviço Social na Educação, em busca de estratégias que colaborem para a luta da aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná, que visa à interface entre as três áreas do saber: Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, que são importantes para auxiliar e viabilizar condições para o acesso, permanência e o sucesso educacional de todos dos educandos. Os referidos profissionais devem acompanhar não apenas os alunos que estão em risco social ou de vulnerabilidade, mas todos. O trabalho interdisciplinar na prevenção de violência e negligência é imprescindível, devendo ser educativo, e essa equipe multidisciplinar tem condições de realizá-lo na *práxis* da relação escola-família-comunidade.

Destarte, faz-se necessário o debate acerca da inserção do Serviço Social na Educação, em especial no município de Maringá, para desvelar as expressões da questão social que efervesce no contexto educacional, uma vez que sua contribuição está intrínseca à garantia dos direitos em sua totalidade para todos os atores envolvidos no processo educativo.

Partimos do objetivo de analisar como as mudanças vêm ocorrendo na educação e sua articulação com as demais políticas sociais, como a assistência social, em que é solicitada

a intervenção do assistente social para o atendimento de demandas que efervesçam no contexto educacional.

Para dar conta dessa proposta definimos como objetivos específicos: a) contextualizar a política de educação; b) entender como se manifesta a articulação das políticas de educação e de assistência social no município de Maringá no atendimento ao usuário; c) compreender as ações, os serviços e programas desenvolvidos pelo assistente social, relativos à política de educação; d) analisar os rebatimentos do ideário neoliberal nesse contexto.

A pesquisa traz como questões norteadoras desvelar como a demanda da política de educação apresenta a profissão do Serviço Social e a sua intervenção no atendimento por meio da política de assistência social e, também, verificar quais são os desdobramentos da não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná. Essa realidade torna-se um empecilho por não ser materializada e por ter sua visibilidade no poder executivo, o que acarreta situações fragmentadas e pontuais, dificultando a compreensão da sociedade sobre as expressões da questão social que se apresentam na educação.

A construção desse estudo estrutura-se metodologicamente pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, para isso realizamos entrevistas semiestruturadas com uma amostra de oito profissionais assistentes sociais vinculados à Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Maringá e atuantes nos CRAS, conforme a divisão dos territórios. Na pesquisa, elaboramos um perfil dos participantes e apresentamos a Rede de Atenção e Prevenção à Violência, que é composta por vinte e três grupos descentralizados, de acordo com a territorialização dos serviços, para um trabalho de articulação em rede entre as políticas setoriais.

Os membros da rede são profissionais que representam os serviços das secretarias de Assistência Social, Educação e Saúde, entidades do terceiro setor, polícia militar, patrulha escolar e conselho tutelar. Para exemplificar o trabalho que vem sendo desenvolvido, apresentamos análise de conteúdo da transcrição das entrevistas realizadas com os assistentes sociais vinculados ao Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, bem como os dados quantitativos dos casos notificados, equivalentes aos anos de 2012 a 2015, através das fichas do Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN.

O levantamento e a seleção das referências que deram suporte a essa pesquisa foi pautado em literaturas sobre os temas da educação, neoliberalismo, prática profissional do assistente social e serviço social na educação.

A estrutura organizacional da dissertação está composta em três seções assim distribuídas: na primeira seção abordaremos o cenário sócio-histórico da política de educação e o Serviço Social, partindo da contextualização da educação no Brasil, sua construção política a partir dos anos 1990, os aspectos conceituais de educação e seus dispositivos legais para assegurá-la enquanto um direito; em seguida, discorreremos sobre o neoliberalismo na educação e as aproximações do Serviço Social na educação.

Em relação a segunda seção, objetivamos apresentar o serviço social e a política de educação, desdobrando-se na intervenção profissional, interdisciplinaridade, conceito de família e sua centralidade na política social. Além disso, o capítulo introduz o debate sobre o Projeto Ético Político do Serviço Social, os fundamentos da política social e direitos humanos.

A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa, a análise da intervenção do assistente social na educação, apresentando o município de Maringá, a composição dos serviços da Rede de Atenção e Prevenção à Violência e a luta do Serviço Social para inserir-se na política de educação no Estado do Paraná.

Por fim, são tecidas as considerações finais, apresentando aspectos relevantes e contribuições dessa investigação para a busca de respostas e tímidas proposições.

1 HISTORICIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL

Segundo Marx e Engels (1998, p.41) “[...] a história da sociedade até os nossos dias tem sido a história da luta de classes.”

1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao propor um debate acerca dos caminhos percorridos pela política social da educação no Brasil, é fundamental contextualizar o momento sócio-histórico, político e econômico que permearam a formação da base do poder no modo de produção capitalista, que definiu a formação e ditou os rumos da sociedade brasileira.

A influência dos países desenvolvidos sempre se fez presente no estado brasileiro, sendo este considerado um país subdesenvolvido do continente americano, situado na América do Sul, especificamente na América Latina, colonizado pela coroa portuguesa (VIEIRA, 2009). Este território abrange inúmeras riquezas naturais, mas desde sua descoberta, se apresentam com fragilidades que possibilitam a dominação e submissão, principalmente, pela imagem de homem alegre e dócil, características estas que se perpetuaram em sua recente história.

O país não lutou pela conquista de sua independência, sendo esta mera formalidade que se reflete diretamente em seu atraso e na dependência econômica. Esta afirmação tem por base o não planejamento dos ideários econômicos e sociais que, segundo Vieira (2009), o Brasil se submete sem nenhuma oposição aos ditames do capital internacional, pois não teve uma Revolução¹ que propiciasse as rupturas necessárias para se tornar uma nação independente.

Neste sentido, verifica-se que a subserviência brasileira está imbricada diretamente em seu processo de colonização, que foi determinado pelas capitânicas hereditárias na América Latina, de modo geral definindo a divisão dos territórios entre as colônias ibéricas. Este processo configurou-se como o início da relação de dependência dos países latino-americanos em aceitar as condições impostas e ditadas por outros países, em especial para o Brasil. (VIEIRA, 2009).

¹ O autor Otávio Velho (discussão em sala de aula em 18/08/2014, na disciplina de Fundamentos da Política Social e Direitos Humanos) expressa que são novos rótulos para velhas garrafas, pois não houve no Brasil mudanças na estrutura, o que se configura como uma forma de ajustamento para manter o controle político, econômico e social, direcionando-se conforme as imposições imperialistas.

A educação no Brasil tem seu início a partir da colonização portuguesa em 1500 – 1822, com os padres jesuítas (CÁCERES; PEDRO, 1982), a princípio com o intuito religioso para disciplinar a população indígena, bem como pautar os ensinamentos para o trabalho braçal, princípio da escravização da população indígena para extração das matérias-primas como madeira, riquezas minerais, ouro, prata, pedras preciosas para serem comercializadas na Europa.

Entretanto, Fausto (1995) aponta que com a Proclamação da República em 1889, ocorreram mudanças na configuração de um novo sistema para se governar o estado brasileiro, pois com a derrocada da Monarquia² foi introduzida a República³, mas essa transição dos regimes não significou rupturas drásticas no modo de se governar o país, trouxe apenas algumas incertezas de como este processo seria realizado. Este período fica demarcado, historicamente, como a Velha República 1889-1930⁴.

Para o autor, a Velha República ficou marcada pela política do café com leite, ou seja, a troca do governo federal entre os representantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Neste período houve a efervescência da entrada de imigrantes dos continentes europeu e asiático para o trabalho agrícola, que era o principal setor para a economia. No final do século XIX se iniciou o processo de urbanização e industrialização, principalmente, no eixo dos estados Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (FAUSTO, 1995).

A partir de 1930 se inicia O Estado Novo com o governo de Getúlio Vargas entre (1930-1945), em que o processo de industrialização e urbanização foram os principais planos para que o país se desenvolvesse. Concomitantemente a este cenário, a educação se torna uma estratégia para se alcançar os objetivos de crescimento econômico, sendo criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, este foi um dos primeiros atos presidenciais.

O governo Vargas teve como característica principal o populismo, em que foi considerado pela população como o pai dos pobres, marca registrada na história brasileira, pois a política instituída visava assegurar alguns poucos direitos a classe trabalhadora, em especial a legislação protetiva aos direitos trabalhistas, elaboração da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (1941), que rege o contrato de trabalho da população inserida no mercado privado. Tal fato trouxe para esta classe o surgimento de expressão para exaltar mesmo que

² Regime governado pelo Rei Dom Pedro II de Portugal.

³ Instituí o regime presidencialista para se governar, em que o povo através de eleições escolhe o representante para ser o chefe de Estado.

⁴ Na obra História Geral de Antonio Pedro e Florival Cáceres de 1982, os autores afirmam que os interesses e intervenções americanas demarcam o início do século XX.

timidamente suas inquietações e insatisfações (VIEIRA, 2015).

No tocante a política de educação, as ações governamentais para esta área tinham como objetivo ampliar intelectualmente o preparo da elite (FAUSTO, 1995). Para isso, as principais reformas foram elaborados por Francisco Campos (1930-1932) e Gustavo Capanema (1934-1945). Ressaltamos que em 1937 foi instituída a Ditadura Vargas, a qual perdurou até 1945.

A reforma da educação, proposta por Campos “[...] estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência do diploma em nível secundário para ingresso no ensino superior [...]” (FAUSTO, 1995, p.338).

Assim, verificamos o princípio do percurso para a expansão do ensino superior, principalmente, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal com a intervenção de Anísio Teixeira⁵, vinculadas ao setor público.

Por isso:

Sem transformar substancialmente a educação no Brasil, e até mesmo mantendo determinados logros, parece ter restado ao governo de Vargas o mérito de incrementar as despesas públicas globais com o ensino. Ainda que as despesas públicas gerais com o ensino se tenham concentrado particularmente o ensino superior e no ensino médio, em detrimento do ensino primário [...] (VIEIRA, 2015, p.68).

Os anos seguintes a 1945 foram marcados por uma abertura a redemocratização entre (1945-1964), pois “[...] nesse curto espaço de tempo, em que as liberdades democráticas foram respeitadas, o movimento educacional pegou novo impulso, distinguindo-se por dois grandes movimentos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública [...]” (GADOTTI, 2005, p.233). Entretanto, verificamos que estes se consolidaram, posteriormente, na história.

Na década de 1950, com o segundo governo de Getúlio Vargas a partir de 1951-1954 e ascensão de Juscelino Kubitschek em 1955-1961 ao poder de chefe nacional trouxeram muitas expectativas para o avanço e progresso, por meio da industrialização e abertura de empresas estrangeiras para investimentos e infraestrutura, mas, em contrapartida, houve a expansão da dívida externa, o que consolidou a submissão do país aos ditames do capital e poder internacional⁶ (FAUSTO, 1995).

⁵ Intelectual e militante da política de educação, lutou arduamente nas décadas de 1920 e 1930 por mudanças nesta área.

⁶ Boris Fausto em sua obra História do Brasil, afirma que a dívida externa do Brasil foi reavaliada na década

Para Vieira (2015) o financiamento na área da educação teve um crescimento até 1953, mas em 1954 aconteceram reduções em todos os níveis de ensino, do primário ao universitário, isto é, do ensino fundamental ao ensino superior. Ressaltamos a criação da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior – CAPES em 1951, período em que se instituiu o sistema de ensino superior na esfera federal.

Nessa perspectiva, o governo de Juscelino Kubitschek (JK) propôs como diretrizes a descentralização administrativa e a flexibilidade dos currículos, fortalecendo a iniciativa privada no campo educacional. Seu interesse maior se voltava para a ampliação dos cursos técnico-profissional e superior, pois estes estavam alinhados com a meta de seu governo para desenvolver o país, e aliar-se aos investimentos internacionais. (FAUSTO, 1995; VIEIRA, 2015).

Quanto ao ensino primário JK se preocupava com a formação inicial para o trabalho, o que fez lançar em 1959 a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, instituindo a rádio-escola para alcançar os indivíduos do interior, mas para isso “[...] reivindicava auxílio do capital particular para alimentar as atividades educacionais [...], não poderiam ficar apenas como obrigação do Estado [...]” (VIEIRA, 2015, p.140).

Diante disso, os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB iniciado em 1948 ficaram em evidência, com o objetivo de normatizar as diretrizes para todos os níveis de ensino, desde o financiamento, competência, estrutura curricular, projeto pedagógico, dentre outras necessidades para o atendimento educacional.

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024 que define a LDB, no governo de João Goulart (1961-1964), sendo posteriormente debatido o Plano Nacional de Educação – PNE, requisitado na referida legislação para organizar o processo nos níveis de ensino. Entretanto, Vieira (2015) elucida que os planos nacionais de educação “[...] ficam distantes da realidade, quando ficam distantes de alguma coisa. Por vezes, somente levitam, causando transtornos aos tecnocratas [...]” (VIEIRA, 2015, p.243).

De acordo com a afirmação do autor, é necessário que haja uma análise minuciosa do contexto educacional, pois os interesses políticos e econômicos são determinantes para se planejar os caminhos que o ensino, especialmente o público, percorreu, uma vez que a política social da educação se organizou como uma estratégia para a formação de mão de obra, para

1920 e no decorrer do século XX a dependência para o desenvolvimento do país foi se postergando o prazo para saldá-la, sendo acrescido altos juros e se afirmando a aliança de dependência e submissão ao capital internacional. (FAUSTO, 1995).

expansão e perpetuação do modo de produção capitalista.

Vieira (2015) afirma que nos governos de Jânio Quadros (1961-1964) e João Goulart houve progresso no financiamento da política de educação, mas sua essência permanecia como a dos governos posteriores.

Os governos ditatoriais que se seguiram no período de 1964-1985, com o Golpe Militar de 1964, tiveram características semelhantes em sua administração pública, principalmente, com relação aos investimentos na política de educação, em que se priorizava os interesses da classe dirigente. “A inspiração das Reformas Educacionais aqui realizadas estava na nova opção da política econômica, aberta inteiramente aos investimentos estrangeiros [...]” (VIEIRA, 2015, p.312).

Frente ao contexto do Golpe de 1964, verificamos que de fato as questões políticas e econômicas da Ditadura Militar estavam intrinsecamente relacionadas com as restrições impostas à educação pública, entre elas o financiamento e projeto pedagógico, que suspendeu dos currículos disciplinas como: Filosofia, História, Sociologia, dentre outras das áreas das ciências sociais, humanas e sociais aplicadas, limitando os estudos para a compreensão de mundo e de ideologias, as quais são fundamentais para o crescimento humano e intelectual das relações sociais.

No final da década de 1960 e início de 1970 o economista Mário H. Simonsen⁷, afirmava que o Brasil havia encontrado o caminho para o desenvolvimento e acirramento das mazelas sociais, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que ampliou o acesso à educação a grande parcela da população.

Em 1968 houve a Reforma Universitária, que organizou o ensino superior nas instituições públicas, inserindo o vestibular para ingresso na universidade, selecionando aqueles com mais condições para o desenvolvimento e conclusão do curso. Contudo, tornou-se um processo enviesado, pois reduziu as possibilidades, principalmente da classe trabalhadora em almejar a inserção para a formação profissional e intelectual (VIEIRA, 2015).

O ano de 1970 foi definido pela UNESCO⁸ como Ano Internacional da Educação, com o intuito de compreender os problemas educacionais de grande parte dos países, bem como, traçar estratégias para a superação. A comissão de educação elaborou 21 princípios

⁷ Simonsen foi presidente do MOBRAL e ministro nos governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979).

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945 após a fundação da ONU. No Brasil se instituiu em 1964. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>. Acesso em 20.abr.2016.

defendendo “[...] a educação permanente como fundamento da educação do futuro [...]” (FAURE, 1972 *apud* GADOTTI, 2005, p. 278)⁹.

Para tanto a educação reforçou neste período as necessidades da alfabetização, leitura e escrita, pois deveriam ser o objetivo principal dos governos ditatoriais. Todavia, houve a compreensão de que:

[...] a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto de práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (FRIGOTTO, 2003, p.191).

Diante deste contexto, a educação passou a ser vista como uma estratégia fundamental para o processo de progresso do país, para isso, foi inserida a pós-graduação nas universidades, a partir da década de 1970, com base nos modelos anglo-americanos, para qualificar os mestrados e doutorados (VIEIRA, 2015).

No final dos anos 1970 e início da década de 1980, nos governos Médici (1974-1979) e Figueiredo (1979-1984), a sociedade civil passou a se organizar para manifestar-se contra a Ditadura Militar, junto aos movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos de trabalhadores, com destaque para a representação da Central Única dos Trabalhadores - CUT¹⁰, dentre outros, iniciando uma forte e ampla mobilização em busca do processo de reabertura da democracia no país.

Em 1983 o Partido dos Trabalhadores - PT¹¹ decidiu adotar como uma das prioridades principais a luta por eleições diretas, aliando-se a outros partidos políticos para o fortalecimento da redemocratização. Com expansão por todo o país toma-se forma a Campanha “Diretas Já” em 1984; movimento que unificou a nação brasileira para a instituição do regime democrático (FAUSTO, 1995).

No tocante à educação de meados dos anos 1980 e final da Ditadura Militar, o presidente Figueiredo reconheceu as dificuldades de avanço nesta área por seus sucessores, mas justificou que foi realizado o possível, aceitando que no término de seu governo em 1985 havia 24 milhões de analfabetos. Para tanto, Vieira (2015) salienta que:

⁹ Ver História das idéias pedagógicas de Gadotti, 2005.

¹⁰ Formada em 1983, após a primeira Conferência Nacional da Classe Trabalhadora – Conclat em 1981 na Praia Grande/SP. Ver Fausto 1995.

¹¹ Partido formado no ABC paulista em meados da década de 1970, mas com registro em 1979, tendo como líder Luís Inácio Lula da Silva (FAUSTO, 1995, p.575).

[...] as escolas públicas anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4024, de 20/12/1961) e ao golpe de Estado de 1964, seja primárias e médias, seja superiores, transfiguraram-se em algo pior, nem sequer aptas a promover o convívio social (VIEIRA, 2015, p.375).

Frente a esta realidade, é importante ressaltar que a história do Brasil está demarcada desde seu descobrimento para atender aos interesses do capital e dos países desenvolvidos, gerando no país e na vida de todos os sujeitos “bestializados”¹², a subserviência, pois mesmo inseridos na sociedade não se reconhecem devido à ausência do sentimento de pertencimento enquanto membros da sociedade.

[...] ainda hoje, tempo de Nova República, livre da tarefa de representar o país e tendo conquistado o direito de eleger seus governantes, a cidade não consegue transformar sua capacidade de participação comunitária em participação cívica. A atitude popular perante o poder ainda oscila entre a indiferença, o pragmatismo fisiológico e a reação violenta [...] (CARVALHO, 1987, p. 164).

Segundo a afirmação do autor, a conquista da democracia não conseguiu alcançar todos os seus objetivos, pois a compreensão deste regime ocorre de forma enviesada por muitos indivíduos, sendo esta a visão que o modo de produção capitalista reproduz para manter-se no controle absoluto das relações sociais de produção. A exploração de uma classe sobre a outra deve ser a única finalidade, submetendo a população que participa diretamente na acumulação da riqueza, socialmente produzida e separada de seus frutos, estando muitas vezes à parte das condições mínimas asseguradas para a sobrevivência humana.

Na sequência histórica em 1985 elegeu-se Tancredo Neves, por eleições indiretas, mas devido a problemas de saúde que o levaram à morte não assumiu seu cargo, deixando a José Sarney (1985-1989) a conquista de seu legado. Neste período, a educação pública enfrentava condições de precariedade, desde a oferta de vagas nas escolas, baixa remuneração aos professores, condições de trabalho desfavoráveis ao ambiente educacional, evasão escolar, trabalho infantil e informal, dentre outras manifestações da questão social¹³, as quais atingiam

¹² Expressão utilizada por José Murilo de Carvalho em sua obra: Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi (1987), para explicar o comportamento político da população.

¹³ Este conceito se refere as contradições entre capital e trabalho, que desencadeiam a pobreza e o desemprego no modo de produção capitalista. Segundo Netto (2001), “[...] o que se passa é a incorporação do caráter público da questão social vem acompanhada de um esforço da aparência da natureza privada das suas manifestações individuais [...] as refrações da questão social são deslocadas para o espaço de responsabilidade dos sujeitos individuais que as experimentam.” (NETTO, 2001, p.36).

diretamente o processo de ensino e aprendizagem de grande parte dos estudantes brasileiros (VIEIRA, 2015).

Em 1987 Sarney instalou o Congresso Constituinte, movimento que trabalhou na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta por sua vez, trouxe uma nova conjuntura ao ordenamento jurídico brasileiro, ampliando os direitos e garantias fundamentais, dentre eles, principalmente, o direito à igualdade, efetivando a aplicação da igualdade material, por meio da qual as normas passam a tratar os indivíduos desiguais de forma desigual, visando à redução das mazelas sociais, primando-se pela equidade e justiça social.

Com base na referida legislação, foi instituído um rol de artigos que tratam a educação como direito e garantia fundamental para o desenvolvimento da dignidade humana, especialmente para crianças e adolescentes. Dentre eles destacamos os artigos 205 e 227, os quais expressam a responsabilidade dos entes federativos em forma de tripé para a garantia deste, o que veremos no próximo item sobre a educação a partir dos anos 1990.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1990

1.2.1 Os dispositivos legais para assegurar a política de educação

A democratização da educação, a gratuidade e a qualidade para todos os cidadãos residentes no país, foram fatores que contribuíram para o surgimento a partir de 1990 com a mobilização de intelectuais, profissionais da educação e políticos com a finalidade de conceber uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tomando por base a anterior de 1961. Esta visava atender às necessidades e às demandas desse novo momento de mudanças que o Brasil vivenciava em todas as esferas e instâncias sociais.

Peroni (2003) destaca que a partir dos anos 1990, no Brasil, a política educacional é inserida no ideário neoliberal conforme os ditames dos organismos internacionais, tais como:

ONU¹⁴, UNESCO, OIT¹⁵ CEPAL¹⁶.

¹⁴ Expressão utilizada por José Murilo de Carvalho em sua obra: Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi (1987), para explicar o comportamento político da população.

¹⁵ Organização Internacional do Trabalho, criada em 1919 após o Tratado de Versalhes com o término da 1ª Guerra Mundial. É inserida no Brasil a partir da década de 1950. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/hist%C3%B3ria>>. Acesso em 20 abr. 2016.

¹⁶ Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, criada em 1948, com a finalidade de orientar o desenvolvimento dos países sul-americanos. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/sedes-e-escriptorios/cepal-brasilia>>. Acesso em 20 abr. 2016.

FMI¹⁷, atendendo as particularidades exigidas para uma Reforma do Estado, que se inicia nos países desenvolvidos, anteriormente, a década de 1970. Assim, no primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, de (1995-1998) do (PSDB)¹⁸, há uma organização para a reestruturação das funções do Estado, tendo por base a crise do Estado.

A interpretação da crise do Estado, modelo utilizado para se elaborar o documento de reforma do Estado no Brasil, é uma tentativa de síntese entre os antigos paradigmas, que atribuíram um papel decisivo ao Estado, e o paradigma neoliberal. Ela considera que a crise do Estado tem três aspectos: uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção e uma crise da forma burocrática de administração do Estado (PERONI, 2003, p.65).

Em 1995 foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) tendo Bresser Pereira como ministro, o qual coordenou a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, sendo este aprovado e sancionado no segundo semestre do primeiro ano do governo de FHC, comandada pelo ministro Bresser Pereira.

A proposta de implementação do projeto neoliberal com a Reforma do Aparelho do Estado, objetivou “[...] tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania.” (BRASIL, 1995,p.12). Para isso, foi instituída a Reforma do Estado, o que representou a:

[...] redefinição do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL 1995, p.12).

Seguindo este viés, Harvey expõe que “[...] o modo de produção capitalista é muito dinâmico e inevitavelmente expansível, que, incessante e constantemente, reforma o mundo em que vivemos”. (HARVEY, 2005, p.41). Tal afirmação está intrinsecamente relacionada com a teoria da acumulação, em que esta possui um elo com o imperialismo capitalista¹⁹ que criou as dependências entre os países e a relação do comércio exterior, tornando o imbróglio²⁰ da globalização.

¹⁷ Fundo Monetário Internacional, criado em 1944 para monitorar o sistema econômico dos países membros dessa organização. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>>. Acesso em 20.abr.2016.

¹⁸ Partido da Social Democracia Brasileira, fundado em 1988. Disponível em: <<http://www.psdb.org.br/>>. Acesso em 20 abr. 2016.

¹⁹ Ver O balanço do neoliberalismo de Anderson, 1995.

²⁰ Dificuldades que não são informadas sobre como e a que custo a globalização deve ser expandida para a manutenção do modo de produção capitalista.

Frente a este contexto de minimização das funções do Estado, a categoria trabalho foi uma das mais atingidas, pois apresentou como necessário o processo de privatizações de empresas estatais, terceirização das relações de trabalho e flexibilização. Estes fatores evidenciaram para o mercado condições mais favoráveis à expansão, isentando o Estado de cumprir inúmeros direitos trabalhistas, pois a natureza flexível do trabalho nesse “novo capitalismo”²¹ alterou o significado do ofício, ou seja, uma vez que a flexibilização do trabalho não passa de uma nova forma de controle da relação entre capital e trabalho, esta atinge o caráter individual, afetando seus próprios valores.

Sennett (2009) corrobora que os elementos acima representam alguns dos riscos desconhecidos do indivíduo, pois são gerados por meio de uma latente configuração no trabalho, em que não há nenhum estranhamento e/ou indignação dessa relação corrosiva que o trabalho exerce. Assim, este contexto não fornece condições para a formação do indivíduo sobre o que realmente o trabalho significa, enquanto categoria fundante das relações antagônicas entre as classes sociais.

Dessa forma, o autor aponta que trabalho passa a ocupar todo o tempo do indivíduo, em que a mais-valia torna-se como sua dedicação exclusiva. Portanto, a corrosão do caráter está intrinsecamente relacionada à minimização das relações e vínculos, redução da identidade e da internalização da autoridade do homem sobre sua própria vida (SENNETT, 2009).

Tendo em vista as interferências que o capital determina nas diversas áreas das relações sociais, verifica-se que há um:

[...] movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal, que, no nosso entendimento, é internacional, além de mostrarmos uma proposta de sociedade e educação. Essa proposta é, também, veiculada pelos organismos internacionais através de suas orientações políticas para os países periféricos. A política educacional brasileira da década de 1990 foi marcada pela orientação desses organismos, principalmente da Cepal, nos primeiros anos da década, e por aquelas do Banco Mundial, a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2003, p.93).

Em meio a esse processo de implantação de Estado Mínimo para social e máximo para o capital, é promulgada a Lei nº 9.394/1996 - LDB vigente, também conhecida como Lei

²¹ Grifo nosso, para destacar a roupagem que o capital apresenta como nova, mas que tem suas finalidades arraigadas na acumulação das riquezas socialmente produzidas pela exploração do trabalho, sendo este o eixo fundante da relação K X T (capital versus trabalho). Considerações baseadas no debate da disciplina: Família em Processos Sociais Contemporâneos do mestrado em Serviço Social.

Darcy Ribeiro, senador que contribuiu de forma significativa tanto em sua elaboração como na luta política para sua aprovação.

No tocante ao financiamento da política de educação, a Constituição Federal de 1988 instituiu no Artigo 212 que a União aplicará 18% e não menos que esta quantia, os estados e o Distrito Federal 25% e os Municípios também 25% no mínimo, da receita de impostos. Este percentual de aplicação na política de educação são “[...] provenientes de transferência, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, sob pena de intervenção federal” (PILLETI, ROSSATO, 2010, p.46).

Todavia, o projeto de emenda constitucional – PEC 233 aprovada em 1995 altera a proposta inicial do artigo 212 e propõe que:

[...] a União praticamente retira-se do ensino básico, pois o Poder Público (no texto inicial da Constituição) é substituído por “Estados e Municípios e Distrito Federal”. Isso exime a União, enquanto parte do Poder Público, de promover esforços para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (PERONI, 2003, p.124).

Assim, ocorre o processo de descentralização no financiamento²² e não nos processos decisórios²³. Com base nos Artigos 74 e 75 da LDB (1996) que apresentam a capacidade de atendimento de um município²⁴ seria o número de matrículas que seu orçamento poderia suportar, mas quando a receita fosse inferior ao número de matrículas, o Estado²⁵ deveria complementar com seus 25%, e quando este também não desse suporte, a União²⁶ deveria arcar com as despesas através de seus 18% (PILLETI, ROSSATO, 2010).

Entretanto, verifica-se que a União teve dificuldades em dar suporte a todos os municípios que necessitavam de sua contribuição, pois gastava cerca de 80% de seus 18% com custas das universidades (educação superior).

A União passou a financiar quase que exclusivamente a educação superior de nível

²² O financiamento refere-se a quantidade de recursos que serão destinados à política de educação conforme os níveis de ensino e competência do governo, isto é, a descentralização dos poderes nos âmbitos federal, estadual e municipal (BRASIL, 1988. BRASIL, 1996. PERONI, 2003. PILETTI, ROSSATO, 2010).

²³ Segundo Peroni (2003), as diretrizes curriculares do ensino permanecem conforme as orientações e normativas do MEC.

²⁴ Conforme a LDB de 1996 ao município compete ofertar a educação fundamental dos anos iniciais, que compreendem da 1ª a 4ª série.

²⁵ Ao Estado compete a oferta da educação fundamental da 5ª à 8ª série e o ensino médio, sendo este do 1º ao 3º ano, bem como os cursos de graduação ofertados nas universidades estaduais e nos níveis de pós-graduação: *latu sensu* e *stricto sensu*, nos programas de mestrado e doutorado.

²⁶ A União compete a educação superior nas universidades e institutos federais e o complemento aos estados e municípios em que os recursos tenham déficit para o financiamento do ensino público brasileiro.

federal, aos Estados coube à educação fundamental, o ensino médio e a educação superior estadual. Para os municípios estabeleceu-se a responsabilidade da educação básica, composta pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, verifica-se que o conceito de descentralização estava em debate a partir da proposta de Reforma do Estado, em especial no plano diretor de 1995 em que:

[...] busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura (BRASIL 1995, p.13).

A proposta da emenda constitucional nº14 de 1996 instituiu que por dez anos fosse estabelecido um fundo orçamentário para o ensino fundamental e o magistério. Assim, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este por sua vez, foi regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996, passando a vigorar em 1º de janeiro de 1998.

Segundo Piletti e Rossato (2010), o FUNDEF previa que o montante arrecadado deveria ser repassado para as contas exclusivas deste fundo, sendo para cada Estado e Município, exclusivamente. Casos em que o Estado e o Município não alcançassem o valor mínimo anual de R\$ 300,00, por aluno matriculado, caberia a União complementar.

Em 2006, extingue-se o FUNDEF²⁷ e institui-se outro fundo que agregasse todas as funções que este exercia bem como as novas demandas. Assim, o FUNDEB²⁸ foi instituído pela Emenda Constitucional nº53 de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, tendo a garantia de duração para 14 anos. Verificamos, portanto que a mudança foi resultado da mobilização social, uma vez que “[...] os reclames da sociedade, especialmente das entidades educacionais, pela ampliação do financiamento a fim de incluir a educação infantil e o ensino médio, criou-se o Fundeb [...]” (PILLETI, ROSSATO, 2010, p.49).

Acrescenta Monlevade (2008) que “[...] a participação crescente da União no financiamento de implantação do piso salarial é o grande instrumento que faltava para fazer a LDB transitar de propostas para práticas, da legalidade para a realidade” (2008, p.261).

Frente ao exposto e na consolidação da LDB (1996), estipulou-se que no prazo de um ano fosse encaminhado ao Congresso Nacional o Plano de Educação, o que não ocorreu

²⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

²⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

em 1997. Entretanto, Saviani (2008) ressalta que em dez de fevereiro de 1998, o referido plano deu entrada na Câmara dos Deputados, como projeto PNE elaborado por instituições educacionais. Todavia, o autor salienta que foi preciso lutar para que fosse implantado um Plano Nacional de Educação (PNE) na década de 1990, pautado nas diretrizes da legislação vigente para que se normatize as metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades de educação do país.

O PNE teve uma trajetória de três anos para sua promulgação, sendo realizada em nove de janeiro de 2001, como Lei nº 10.172. Para Saviani (2008, p. 262) “[...] o desenvolvimento do sistema educacional é condicionado pelo PNE no âmbito do qual se definem as metas e os recursos com os quais o sistema opera [...], pois é nele e por ele que as metas previstas poderão torna-se realidade”.

Conforme os artigos expressos na LDB (1996), o PNE é o dispositivo legal que orienta as diretrizes da política de educação, mas este foi elaborado posteriormente e concomitantemente aos tratados e acordos internacionais, era preciso estipular ações específicas para se alcançar os objetivos e metas propostos para todos os países periféricos. Portanto, “[...] é possível verificar-se que o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca de seu fracasso na área da educação” (PERONI, 2003, p.95).

Os apontamentos dos autores sobre a implantação do PNE, legislação posterior a Constituição Federal de 1988 em ordem hierárquica, destacam uma fragilidade de consolidação de sua universalidade, uma vez que a fragmentação realizada ao longo dos anos junto ao processo de universalização do direito e acesso à educação tem se tornado fundamental para alicerçar uma educação para a massa, que tem o objetivo de preencher as lacunas e necessidades do capital.²⁹

Em 2014 através da Lei nº 13.005 foi publicado o PNE, no qual há a reafirmação das finalidades expressas no PNE de 2001³⁰, que não foram alcançadas, sendo estipulado que até 2024 cumpram-se os dispositivos da referida legislação. Para isso, foram estabelecidas 20 metas e estratégias que englobam todos os níveis e modalidades de ensino vigentes no país.

²⁹ [...] a visualização do *status* da educação tornou-se mais clara com a rapidez e organização das **estatísticas educacionais** levadas adiante pelo INEP [...]”. (CURY, 2002). De acordo com o autor, são referentes a Prova Brasil, ENEM, ENADE, dentre outras avaliações padrões do MEC para monitorar as modalidades do ensino fundamental, médio e superior ofertado no país.

³⁰ No governo de FHC 1999-2002, mas foi no governo Dilma 2011-2014 que se realiza as alterações necessárias para alcançar os objetivos estipulados nos acordos e pactos internacionais.

1.2.2 Aspectos conceituais da política de educação

A educação enquanto processo de desenvolvimento intelectual do ser humano, tornou-se ao longo da evolução social, econômica e política fundamental para o aprimoramento da capacidade de aprendizado em várias áreas para a formação do ser social³¹. Estes processos dividiram a educação enquanto formal, a qual se refere aos níveis de ensino e a não formal que se inicia nos primeiros anos de vida.

Do ponto de vista histórico é isso que se apresenta, porém do ponto de vista conceitual, “[...] a educação é um lugar de interpelação e de interrogação filosófica por excelência [...]” (GADOTTI, 1984, p.31). Por isso, os valores, crenças, costumes, ideologias, são aguçados a serem explorados para a construção de consciência crítica.

Entretanto, a educação na sociedade de classes capitalista, evidencia que:

[...] os setores da sociedade interessados em manter as condições existentes, de que são beneficiários, fazem o maior esforço e empregam todo o seu poderio para manter sob seu domínio a formação das novas gerações e os meios de divulgação, através dos quais canalizam a “verdade” que lhes é favorável. Lutam, assim, encarniçadamente, para não perderem o controle sobre a escola, o ensino e a educação, domesticadores das consciências, deformadores da realidade, obliteradores dos caminhos de acesso à verdade (GADOTTI, 2005, p.249).

O autor afirma ainda que “[...] o pensamento pedagógico brasileiro tem sido definido por duas tendências gerais: a *liberal* e a *progressista*” (GADOTTI, 2005, p.237). Essas concepções foram adotadas durante o regime militar e ao longo das décadas têm se firmado na Modernidade como educação permanente, conceito este que vem sendo difundido em torno da qualificação e/ou capacitação profissional, estas concepções por sua vez tem sido aperfeiçoadas e apresentam-se com uma nova roupagem, mas seus fundamentos são os mesmos, atender as necessidades e manter o modo de produção capitalista.

Mas qual a verdadeira finalidade da educação?

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação

³¹ Marx desenvolve este conceito a partir da relação com a categoria trabalho e sua objetivação material, em que “[...] o homem introduz suas finalidades na natureza [...]”. (FREDERICO, 1995, p.176).

da participação política (FALLEIROS, 2005, p.211).

Gadotti e Falleiros (2005) afirmam que este modelo de educação que se apresenta como novo a partir da LDB de 1996, em que são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, está sendo reorganizado com novos rótulos para atender as necessidades da crise da educação e do homem, isto é, seu objetivo foi enviesado pelo modo de produção capitalista, pois a concepção do Ter tornou-se mais importante do que o Ser (GADOTTI, 1984).

Neves (2005) apresenta que o processo denominado como a nova pedagogia da hegemonia, em que as reformas educacionais “[...] visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa [...]”. (NEVES, 2005, p.105). As características adotadas com a Reforma do Aparelho do Estado através dos Programas Comunidade Solidária e Amigos da Escola, transferem as responsabilidades estatais para a sociedade civil, através de ações voluntárias propostas pela terceira via³².

Diante disso, Frigotto (2003) afirma que “[...] o conjunto de postulados básicos da teoria capital humano teve profunda influência nos (des) caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil [...]” (FRIGOTTO, 2003, p.43). Estes três elementos compõem a organização da educação brasileira.

Todavia Falleiros (2005) afirma que “[...] o consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo como o próprio capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica [...] que não mais se caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal” (FALLEIROS, 2005, p.209).

Corroborar-se da ideia da autora, porém é de extrema importância ressaltar que para Gramsci a cultura é um fator fundamental para se chegar à emancipação política da classe proletária, uma vez que esta oferece condições para a tomada da consciência da realidade em que se está inserido. Portanto, destaca-se a afirmação de Marx (2010, p. 46) que “[...] A teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização das suas necessidades [...]”.

Nesta lógica Tonet (2005) ressalta que é preciso rever o modelo de educação, pois no

³² Este conceito não será aprofundado, mas com base na obra: A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso (2003), ele se difunde no Brasil na década de 1990 como legitimação social para obtenção do consenso em anos de neoliberalismo.

processo educacional, o indivíduo precisa se reconhecer como ser social e para isso é necessário uma visão de educação para “além do capital”³³, a qual possa ser construída no ambiente educacional, mas também nas relações sociais, unindo a educação formal e a informal para que o ser³⁴ possa se apropriar da história e dos conhecimentos científicos desenvolvidos e acumulados pela humanidade.

Com isso, se tem os subsídios para construir e reconstruir os passos do caminho a ser almejado para a emancipação humana, a qual requer que o indivíduo possa ser livre no sentido literal que a palavra propõe. Seguindo na mesma linha de pensamento Mészáros (2008) afirma que:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Em concordância com o autor, tem-se a premissa de que “[...] a nossa tarefa educacional, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora [...]” (MÉSZÁROS 2008, p.76). Esse deve ser o princípio norteador da educação, porém não pode se restringir apenas ao espaço escolar, mas transcender para a vida social humana em todos os âmbitos que esta se insere.

Assim, faz se necessário compreender que:

[...] a educação é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o surgimento da consciência crítica e autocrítica, permanecendo como impulso fundamental do saber pensar e do aprender a aprender; ao mesmo tempo, é a política social mais próxima da politicidade [...] (DEMO, 2002, p.41).

O autor reforça a importância de analisar os conceitos de educação, cidadania e emancipação humana, são discutidos amplamente na sociedade burguesa, estão sendo deturpados seus verdadeiros sentidos. Para que possa ser mantida a ordem do capital, a qual está intrinsecamente relacionada à sua expansão e fortalecimento como o único modelo societário possível, ou seja, sua inevitabilidade (TONET, 2005).

A educação para os indivíduos e para a sociedade em busca de justiça e igualdade,

³³ Em uma nova forma de sociabilidade.

³⁴ Ver a obra: O jovem Marx (1843-44: as origens da ontologia do ser social). (FREDERICO, 1995).

tem sido o maior desafio a construção de uma educação emancipatória para todos. Por isso, “[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...]” (MÉSZÁROS 2008, p. 58-59).

Destarte, a luta por uma educação de qualidade, gratuita e para todos deve permear todo o território nacional em busca de assegurar as garantias desse direito social, que é primordial para o desenvolvimento da dignidade do ser humano, habilitando suas capacidades cognitivas e intelectuais para a vida e não somente para as engrenagens do modo de produção capitalista.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, *uma educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* [...] (GADOTTI, 2000, p.07).

Por fim, cabe destacar que a educação precisa ser reconhecida e garantida como um bem jurídico, pois deve ser um direito público subjetivo, principalmente como está expresso na Constituição Federal de 1988. Por isso, a luta para que seja assegurada com efetividade e qualidade para todos deve ser permanente (VIEIRA, 2001).

1.3 OS REBATIMENTOS DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

A crise do Welfare State na década 1970 que atingiu diretamente os países capitalistas centrais na área econômica e teve seus reflexos com proporções significativas nos países considerados subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, propiciou a retomada efervescente do liberalismo com uma nova roupagem, a qual foi denominada de neoliberalismo³⁵. Para Moraes esta é “[...] uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento [...]” (MORAES, 2001, p.27).

Concomitantemente, Soares (2009) aborda que as particularidades do ideário neoliberal trouxe para os países periféricos que compõem parte do continente americano, a

³⁵ Segundo Anderson (1995), “[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]”. (ANDERSON, 1995, p, 09). Ver o balanço do neoliberalismo.

precarização dos serviços públicos, as quais foram acompanhadas e baseadas por relatórios do FMI desde a década de 1980.

Nesta perspectiva, é importante salientar que a CEPAL teve papel fundamental neste processo de colaborar para o desenvolvimento da América Latina (MORAES, 2001). O contexto dos países capitalistas, assim como o Brasil, apresenta questões políticas, econômicas e sociais intrinsecamente relacionadas à condição *sine qua non*, do círculo cíclico do capital.

Destarte, uma marca “[...] das políticas sociais de corte neoliberal é a substituição da universalidade base do direito de cidadania pela focalização” (SOARES, 2003, p.30). Este se refere diretamente à proposta de minimização do Estado, uma vez que o neoliberalismo propõe a não intervenção do Estado na economia, retomando os princípios que o mercado deve se auto regular.

Netto (2012, p. 84) elucida que:

[...] a essência do arsenal do neoliberalismo: uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia.

A imposição dos países desenvolvidos, capitalista e detentores do poder econômico e político em um mundo considerado globalizado para as relações, se fez necessário para que se efetivasse o ideário neoliberal. “As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal não devem ser promovidas pelo Estado [...]” (BIANCHETTI, 1997, p. 111). Tendo em vista que a justificativa defendida era a de redução estatal para propiciar o desenvolvimento e expansão brasileira nos mercados internacionais.

Para compreender o efeito retardatário dos comandos do modo de produção capitalista, o qual chegou ao país 20 anos após o retorno dos princípios liberais como fundamentais para a reorganização estatal, tratando-se do neoliberalismo e da Reforma do Estado. Sobre esta questão Peroni (2003, p. 178) afirma que:

[...] as justificativas para se reformar o Estado têm, como premissa, a crise fiscal [...] mais do que uma crise fiscal estamos em meio a uma crise do capital. A crise fiscal é apenas uma das facetas dessa crise e, portanto, toda a estratégia de reforma do Estado proposta, além, de resolver só parte do problema, fragiliza o Estado no que se refere às políticas sociais.

A inserção do ideário neoliberal no Brasil demarca o início de 1989 no governo de Fernando Collor de Melo (1989-1992), mas sua consolidação avassaladora foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, que como gestor conservador realizou a gestão do país em seus oito anos de governo (1995-2002). A proposta tinha como finalidade reduzir as ações estatais, privatizar os serviços e bens públicos, incentivar a terceirização do trabalho, bem como, emprego informal e subemprego, propagando os programas, projetos e planos governamentais como ruins, mas, em contrapartida, financiou a iniciativa privada para a conquista permanente do mercado.

[...] o ajuste do país às políticas sociais dos organismos internacionais como o próprio processo de competitividade internacional, no qual países querem livrar-se dos “obstáculos” ao livre jogo do mercado, são parte do mesmo movimento, que tem como consequência a diminuição do Estado frente às políticas sociais, e a educação é parte desse processo. O Estado explicita, cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo [...] (PERONI, 2003, p.69).

A proposta neoliberal decorrida da:

[...] vinculação aos ditames do chamado “Consenso de Washington”, que são: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo, abertura do sistema financeiro, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário [...] a simples defesa do capital monopolista nacional ou estrangeiro instalado no país (COGGLIOLA, 1996, p.196).

O cenário revela que no governo de FHC as principais políticas neoliberais, em especial na área da educação, denominada de reforma educacional, estabeleceu a LDB em 1996, em seguida os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parâmetros Curriculares para o ensino Médio, Diretrizes Curriculares para cursos de graduação, FUNDEB, descentralização da gestão educacional, autonomia universitária, dentre outras normativas que direcionaram a flexibilização, precarização e sucateamento da educação pública brasileira (SILVA JÚNIOR, 2002).

A terceirização dos serviços sociais de saúde, educação, previdência social, segurança, dentre outros que além de essenciais são direitos sociais e humanos, os quais foram e são violados. A violação ocorre pelo Estado independentemente da esfera que

executa, pois a descentralização dos serviços entre a União, Estado e Município é uma das ferramentas de isenção do Estado quando responsabiliza-se pela garantia efetiva dos direitos sociais e humanos por meio da prestação de serviços.

Ao terceirizar, o Estado passa para a sociedade tarefas que, historicamente eram suas, e esse é um dos grandes eixos de debate nessa redefinição do Estado. [...] um dos pilares do neoliberalismo – a democracia, mesmo a meramente representativa, impede o livre andamento do mercado, porque os políticos têm de atender pelo menos em parte à demanda dos eleitores para se reelegerem (*rent seeking*). Portanto, a solução seria acabar com o voto, mas, se isso não fosse possível, esvaziar seu poder, esvaziando, também, as instituições representativas estatais deslocando as responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Neste período particular do capitalismo, mais do que nunca, os empresários e o setor ligado ao capital têm o controle hegemônico da sociedade civil (PERONI, 2003, p.115-116).

Frente a este cenário que se firma e se mantém cada vez mais consolidado em nosso país Arroyo (2002, p. 275) expressa como se relaciona o campo da educação, ou seja:

[...] não se universalizará a educação básica, na América Latina, simplesmente com políticas educacionais, que sintonizem a escola e o mercado. Mas com propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção da infância, de construção de adolescência e de juventude. Porque enquanto esses processos não estiverem garantidos a escola sozinha não constrói esses sujeitos.

O neoliberalismo assim como os demais modelos do modo de produção do capital, cria a imagem de homem como um cidadão privatizado denominado de consumidor, conforme Gentili (1995) aponta em seus estudos.

Soares (2009) afirma que para compreender a conjuntura que envolve o ideário neoliberal frente ao minimalismo social que se impõe ao Estado, é imprescindível conhecer em quais projetos os representantes políticos se embasam para exercer a gestão de governar uma nação, que em sua grande maioria depende da garantia de seus direitos para sobreviver em uma sociedade que faz questão de excluir e segregar aqueles sujeitos que não têm acesso aos mecanismos legais da venda de sua força de trabalho. Desconsiderando assim, os efeitos que as expressões da questão social, associadas ao modelo de governo, produzem na vida objetiva para aqueles que estão inseridos na linha da pobreza, miséria e indignidade humana.

Com base neste contexto, a autora expõe que, “[...] a proposta neoliberal é a de cortar ainda mais os gastos públicos, agravando a já iníqua situação de alocação de recursos

para as políticas sociais” (SOARES, 2009, p.71). Concomitantemente às ideias da autora e analisando a efetividade das políticas sociais, especialmente a de educação, verifica-se a minimização da qualidade dos serviços ofertados, os quais são compatíveis com os projetos e ideologia de governos conservadores.

O desenvolvimento da educação e, especificamente da educação pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI,2007 p.20).

Pelo fato da educação na contemporaneidade estar imbricada aos fundamentos do neoliberalismo, Lauglo (1997) salienta que o Relatório Prioridades e Estratégias para a Educação do Banco Mundial de 1995 determina as ações que os países em desenvolvimento devem seguir nesta política.

[...] a preocupação nuclear será o quão eficientemente a educação fará uso dos escassos recursos, de forma a produzir resultados cognitivos, os quais, por sua vez, melhorarão a produtividade do trabalho. Assim, um modelo função-produção será aplicado à educação a fim de comparar benefícios com as despesas envolvidas. A principal preocupação são os custos, insumos resultados e benefícios (ou impacto externo) [...] (LAUGLO, 1997 ,p.31).

As amarras que o capital pauta ao poder público na política de educação, transcende seu espaço de decisão, pois o neoliberalismo dita contundentemente como deve ser a oferta precarizada e focalizada das políticas sociais, uma vez que “[...] a estratégia em curso no Brasil é a de financiar-se o capital especulativo com jutos altos, o que aumenta a dívida pública” (PERONI, 2003, p.141).

Em meio a esta conjuntura, Gentili (1999) coloca que o neoliberalismo prega à educação contemporânea como uma crise gerencial e não de democratização, isto é, culpabiliza o sistema educacional para justificar as precarizações e necessidade de redução das funções estatais, terceirizando ao mercado suas responsabilidades e eximindo-se cada vez mais de suas funções com a política social.

Por isso:

Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores

hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolivelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública (GENTILI, 2002, p. 172).

Por isso, “[...] a idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.” (BIANCHETTI, 1997, p. 88).

Tendo em vista a premissa acima, Gentili (2002) apresenta o discurso da qualidade que segundo o autor é “[...] como uma nova retórica conservadora no campo educacional”. (GENTILI, 2002, p.111). Desse modo, a redução do Estado, como característica principal do ideário neoliberal e os recortes deste na política de educação são elementos fundamentais para a análise da estrutura e configuração dos caminhos que a gestão enveredou na educação.

1.4 APROXIMAÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

O surgimento do Serviço Social está demarcado historicamente na transição do capitalismo concorrencial para o monopolista no século XVIII na Europa, devido as necessidades do capital e da divisão sócio técnica do trabalho. No Brasil, a profissão inicia a formação em Serviço Social em 1936, período do processo de industrialização e migração para a zona urbana, principalmente, no eixo das cidades São Paulo e Rio de Janeiro.

As ações da prática profissional até a década de 1980, tinham como característica principal o conservadorismo, sendo demarcado e metamorfoseando-se conforme as necessidades históricas do capital. Para Netto (2011, p.40) o conservadorismo é uma afirmação como prática burguesa de dominação e controle, sendo que o pensamento conservador é uma expressão cultural e particular de um tempo e um espaço sócio-histórico, buscando sempre se remeter ao passado.

Desta forma, Iamamoto (1997, p.23) afirma que o “Serviço Social que nasce e se desenvolve embebido em ideias conservadoras, incorpora as ambiguidades do reformismo conservador”. Concomitantemente, a história da profissão nos mostra o quanto a correlação de forças entre as classes é o terreno fértil da intervenção e trabalho do assistente social, mesmo após a ruptura tradicional, que tinha sua funcionalidade na reprodução do *status quo*.

Com relação, a tese de Abreu (2002)³⁶ Yamamoto (2007, p. 318) expõe que:

[...] a função pedagógica do assistente social é indissociável da elaboração e difusão de ideologias na organização da cultura. Ela se realiza mediante estratégias que articulam interesses econômicos, políticos e ideológicos de uma classe.

A partir da década de 1940 o assistente social passa a ser inserido em diversos espaços sócio-ocupacionais, sendo institucionalizado em órgãos e departamentos estatais, dentre eles a educação. Por isso, não é um espaço “novo” para a categoria profissional, embora no período da Ditadura Militar 1964-1985, este foi reduzido, porém atualmente está em processo de re-(descoberto) a partir da conjuntura e demanda que se apresenta na década de 1990.

Segundo Amaro (2012, p.20) “[...] 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 [...]”. Contudo, a intervenção profissional do assistente social na educação passa a ter o viés crítico assim como nos demais espaços sócio-ocupacionais após o Movimento de Reconceituação³⁷.

Por isso:

A política educacional aparece no cenário das preocupações profissionais hoje de uma forma diferenciada da que tínhamos há alguns anos. Não se trata mais de uma aproximação saudosista quanto a um campo de atuação profissional que minguou com o tempo, mas de um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que está política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social (ALMEIDA, 2004, p.03).

Com base no apontamento do autor e demais literaturas, verifica-se que com o Sistema de Garantia de Direitos na área da infância e juventude, a requisição de profissionais do Serviço Social, a partir de 1990 vem tornando-se uma exigência para o combate à violação de direitos, bem como, para buscar e assegurar os mesmos, haja vista que este segmento é objeto de diversas políticas sociais³⁸,

³⁶ Ver a obra: Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional (ABREU, 2002).

³⁷ Marcado de 1965 à 1975 na América Latina, foi um processo de ruptura com as práticas profissionais tradicionais e conservadoras. Demarca o período que a profissão inicia sua aproximação com corrente teórica metodológica do materialismo histórico dialético.

³⁸ Segundo a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 determina que sejam asseguradas as garantias com absoluta prioridade para o pleno desenvolvimento deste segmento, sendo dever da família, do Estado e da

entre elas a educação³⁹. Esta por sua vez, tem se revelado de uma importância ímpar por ser palco da manifestação de inúmeras expressões da questão social.

Partilha-se da compreensão de educação do Conselho Federal de Serviço Social, ao ressaltar que:

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, 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 [...] Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societária e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2012,p.16).

Concomitantemente, Piana (2009) expõe que ao pensar a educação como política social e o processo de democratização que a Constituição de 1988 trouxe para o país e, principalmente, ao agregar os direitos sociais como fundamentais, é preciso analisar seus objetivos e sua função social.

Neste sentido, para que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que estão intrinsecamente relacionados ao tripé da relação escola-família-comunidade sejam contemplados em seus níveis de participação é preciso compreender os elementos que se manifestam na educação (MARTINS, 2007).

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora.” (CFESS, 2012, p. 20).

O cenário brasileiro no contexto da educação pública vem se mostrando deficitário em relação a um trabalho interdisciplinar⁴⁰ e multidisciplinar⁴¹, para atender as diversas

sociedade. Assim, em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente são especificadas as ações de cada política, tais como: assistência social, cultura, saúde, dentre outras.

³⁹ Conforme expresso no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

⁴⁰ Segundo Vasconcelos (1997), este conceito se refere a “[...] reciprocidade, enriquecimento mútuo, com tendência à horizontalização das relações de poder entre os campos implicados [...] para a criação de campos de saber, teóricos ou aplicados [...]”. (VASCONCELOS, 1997, p. 141-142). É preciso compreender a prática interdisciplinar a partir da visão marxista: para que a totalidade de cada situação e/ou caso seja minuciosamente discutidos entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento que estão na tratativa do atendimento, encaminhamento, dentre outras ações necessárias, conforme a especificidade de cada um, requer um trabalho intersetorial entre as políticas públicas e serviços.

⁴¹ De acordo com Vasconcelos (1997), é compreendida como “[...] um sistema de referência e contra-referência dos clientes, com uma coordenação apenas administrativa [...]”. (VASCONCELOS, 1997, p. 141).

manifestações das expressões da questão social que são veementemente vivenciadas no ambiente escolar e que implicam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, desdobrando-se na permanência, desempenho e sucesso educacional dos educandos.

Destarte, é preciso compreender que “[...] a escola e o Serviço Social trabalham diretamente com a educação, com a consciência, com a possibilidade de os homens se tornarem autônomos, cidadãos conscientes.” (CAMARDELO, 1994, p.156).

A política de educação nos últimos anos passou por mudanças, principalmente, após a LDB de 1996, a qual reconheceu a educação infantil como de responsabilidade do Ministério da Educação, tendo a prestação do serviço educacional para o segmento da criança a partir de 0 a 5 anos de idade, o que configura uma transformação de cuidados até então prestados pelas creches e financiados pela política de Assistência Social, para a educação infantil, envolvendo equipes de profissionais da pedagogia e magistério para realizar o trabalho educacional. Esta mudança também interferiu no financiamento, que passou a ser da política de educação.

Essas alterações acarretaram na transferência de alguns profissionais do Serviço Social para as secretarias de educação dos municípios, como, por exemplo, pode ser citado o caso do Estado de São Paulo que tem em 28 municípios o assistente social inserido nesta política.

Destaca-se uma das contribuições:

[...] o Serviço Social facilitou o acesso das famílias-alunos aos seus direitos, favorecendo a participação nos processos decisórios no ambiente escolar, ampliando informações e conhecimentos referentes à vida familiar e comunitária (MARTINS, 1999, p.63).

A experiência do Estado de São Paulo proporcionou a todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem (alunos, professores, pais e/ou responsáveis e comunidade ao entorno), a importância e o auxílio que o Serviço Social pode oferecer com sua inserção na educação. Visto que as possibilidades e condições da articulação e mediação da relação escola-família-comunidade são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, pois o indivíduo traz suas experiências familiares e comunitárias para o ambiente educacional. Por isso, esta como outras ações podem ser desenvolvidas buscando criar vínculos de pertencimento para as famílias quanto para os alunos (MARTINS, 1999).

Considerando a conjuntura contemporânea de uma educação que está concebida no

ideário neoliberal diante da emergência de sua garantia de totalidade como política social fundamental para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais do ser humano, é importante compreender os meandros que envolvem a efetivação dos direitos educacionais, bem como os entraves que estão intrinsecamente relacionados na oferta do ensino público, gratuito e de qualidade.

Segundo Martinelli (1994, p.13), as ações realizadas pelos assistentes sociais possuem “[...] uma riqueza de vida que poucas profissões têm, temos uma atividade que se constrói na trama do cotidiano, que se constrói nas tramas do real”. Seguindo esta perspectiva Carvalho (2005), reforça que a profissão de Assistente Social agrega uma diversidade de áreas de atuação, por isso:

[...] ela não atua sobre uma única necessidade humana (tal qual o dentista, o médico, o pedagogo...) nem tampouco se destina a todos os homens de uma sociedade, sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternos, pauperizados ou excluídos de bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade (CARVALHO *apud* FRAGA, 2005, p.52)⁴².

Diante da exposição da autora, com a inserção do assistente social na educação, sua intervenção será pautada na defesa dos direitos e de sua garantia efetiva, pois a educação é um dos direitos fundamentais dos cidadãos, especificamente, de crianças e adolescentes conforme preconiza a Lei nº 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para isso, os profissionais Assistentes Sociais devem ter a:

[...] concepção de uma educação que esteja sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora (CFESS, 2012, p.23).

Piana (2009) trouxe em sua pesquisa que desde a década de 1970 há proposições de projetos de lei que busquem inserir profissionais de Serviço Social na área de educação, embora a grande maioria tenha sido vetado. Entretanto, a indagação que permeia o debate é: quais são os entraves para se efetivar a inserção de Assistentes Sociais na educação?⁴³

Nos anos 2000 foi elaborado um Projeto de Lei Federal nº 3.688/2000, conhecido

⁴² Ver o artigo: A atitude investigativa no trabalho do assistente social. (FRAGA, 2005).

⁴³ Este problema tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente a partir de 2005, conforme revelam os dados de portais de base de teses e dissertações.

como Projeto de Lei (PL) Educação, para que sejam inseridos na rede pública de educação básica os profissionais de Serviço Social e Psicologia para compor a formação de uma equipe técnica multidisciplinar. O projeto está em tramitação na Câmara dos Deputados, e desde 07/07/2015 recebeu parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e segue para o Plenário da Câmara para votação, se aprovado será encaminhado para sanção presidencial.

Segundo Piana (2009, p. 140-141):

[...] a inserção dos assistentes sociais nas instituições de ensino, especialmente as escolas de educação básica, tem representado o desejo da categoria profissional e o resultado de sua atuação política e profissional na defesa dos direitos sociais, e revelado uma necessidade socioinstitucional cada vez mais reconhecida no âmbito do poder legislativo de muitos Estados e municípios [...].

Em meio a esse processo, Amaro (2012) elucida que os estados do Rio Grande do Sul⁴⁴, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, em alguns municípios o assistente social está presente na área da educação, diferentemente do Paraná que apesar de ter uma legislação específica, Lei nº 15.075/2006 não há sua efetivação, o que será discutido posteriormente.

Interdisciplinarmente condicionado, o assistente social se insere na educação municiado de sua capacidade de abordar tanto as diversas situações sociais excludentes que movimentam a escola, como os processos de resgate/fortalecimento da cidadania requeridos [...] (AMARO, 2012, p.105).

O trabalho interdisciplinar que o assistente social desenvolve na educação, em que a troca dos saberes se complementam e permitem a construção de estratégias que visem a eficácia das demandas atendidas.

[...] a escola, instituição responsável pela educação é parte significativa na formação integral do indivíduo e como tal deve incorporar, em sua estrutura e funcionamento, uma política educacional que garanta a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que o processo educativo de ensino-aprendizagem se deteve, até então, em uma função técnica-pedagógica desvinculada de uma participação crítica e atuante na realidade social vigente (WITUİK, 2004, p. 126).

⁴⁴ Segundo Amaro (2012) o estado do Rio Grande do Sul em 1946 instituiu o serviço de assistência escolar na secretaria de educação e cultura.

Destarte, a (re) inserção do Serviço Social na Educação se faz necessária e urgente na contemporaneidade, uma vez que as expressões da questão social se manifestam, diariamente, nessa política que é social e que precisa voltar-se para os atendimentos educacionais.

2 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

“De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática” (Karl Marx).

2.1 A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A inserção de assistentes sociais na educação tem sido um debate árduo, mas necessário para atender às demandas sociais que se apresentam diariamente nos estabelecimentos de ensino. Tendo em vista que “[...] 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 [...]” (CFESS, 2012, p. 38).

Em consonância com a afirmação acima e com os estudos sobre a temática em questão, aponta-se que a escola tem sido palco de inúmeras expressões da questão social, ultrapassando os muros desse espaço. Nesse aspecto, é fundamental ter a compreensão dos condicionantes que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem, os quais podem dificultar e até mesmo limitar o interesse do indivíduo em acreditar na importância que a educação possui, pois as vivências familiares e comunitárias trazem dessa conjuntura social desafios para uma sociabilidade diferente da que se tem.

Para exemplificar, o CFESS elaborou, em 2001, e reafirmou, em 2012, que são demandas para o profissional em seu exercício na área da educação, atender às manifestações das expressões da questão social, tais como: baixo rendimento escolar, evasão escolar, desinteresse pelo aprendizado, problemas com disciplina, insubordinação a qualquer limite ou regra escolar, vulnerabilidade às drogas, atitudes e comportamentos agressivos, violentos dentre outros.

O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar [...] (CFESS, 2001, p. 12).

Ressaltamos que a educação e o Serviço Social possuem características em comum, tendo como objetivo primordial, buscar contribuir para a formação de indivíduos críticos, que exerçam sua participação social no meio em que estão inseridos, por serem membros ativos da

sociedade e não sujeitos passivos controlados pelo poder estatal e pelas manobras do capital.

[...] A escola e a educação não são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de classes, ao contrário, as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência [...] (CFESS, 2012, p. 48).

Almeida (2010) apresenta que o trabalho desenvolvido pelo assistente social na política de educação não será semelhante ao do educador, ao contrário, uma vez que esse profissional almeja contribuir com a função social da educação, bem como na qualidade do serviço prestado em que, pautado no trabalho interdisciplinar e nas articulações com a intersetorialidade das políticas sociais, visa desempenhar seu papel em parceria com a equipe pedagógica. Para isso, a lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, estabelece, nos artigos 3º e 4º, ações que são privativas ao Assistente Social e resguarda as particularidades inerentes à sua intervenção.

O Serviço Social poderá contribuir nesta tarefa de articulação entre a escola e a sociedade especificamente com as demais políticas sociais, visando aglutinar forças progressistas comprometidas com a formação de projetos societários de interesse da população, criando propostas alternativas de ação conjunta escolas e demais políticas sociais, efetivando uma ponte entre estas instâncias (MARTINS, 2007, p. 211).

Primeiramente, cabe ressaltar que o trabalho do assistente social no ambiente educacional, assim como o do professor, pedagogo e outros profissionais, tem um valor pedagógico e educacional fundamental, porque a escola, para muitos, é o primeiro espaço institucional de que o indivíduo participa. Esse espaço tem a finalidade de apreender a história construída pelo homem e iniciar a formação de seus ideais, é um ambiente riquíssimo e repleto de demandas e expressões da questão social que precisam ser vistas conforme suas necessidades e particularidades.

A atuação do Serviço Social na escola tem revelado muitas experiências positivas, possibilitando a conquista do espaço, por meio de uma intervenção interdisciplinar, valorativa e reflexiva. São muitas as experiências nos municípios brasileiros onde o Serviço Social atua nas escolas de ensino básico, médio e superior, e educação de jovens e adultos (PIANA, 2009, p. 161).

Todavia, as conquistas, em alguns municípios, não são maioria, pois, como foi visto na seção anterior, ainda não há uma legislação federal em vigor que traga a obrigatoriedade do profissional assistente social para a educação, estendendo-se aos estabelecimentos de ensino para que, assim, seja possível fortalecer os compromissos dos estados e municípios em suas esferas de contribuição com cada nível que a educação compete-lhe.

Segundo Silva (2012, p. 17): “o trabalho do assistente social na Educação e na escola assenta-se também na compreensão de Freire⁴⁵, que nos permite perceber pontos de convergência com o que prescreve no Projeto Ético Político do Serviço Social”. Por isso, a finalidade coaduna-se com os princípios em prol do empoderamento político e da emancipação humana.

Martins (2012, p. 49) reitera que:

[...] o Serviço Social na Educação precisa reconhecer e compreender a sua inscrição no trabalho coletivo da escola, sendo imprescindível promover uma ação interdisciplinar, aglutinando esforços visando a consolidar a Educação como direito social [...].

Dessa forma, “[...] a inserção do Serviço Social na Educação é um espaço que necessita ser desvelado, no sentido de compreender as nuances dessa inserção” (DENTZ, SILVA, 2015, p. 27). Para tanto, desde 2001, o Conselho Federal vem instigando o debate nessa área, sendo instituído, em 2008, o Grupo de Trabalho na Educação – GT Educação nos CRESS.

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 a sua permeabilidade às questões sociais globais e aos enfrentamentos particulares da vida social dos sujeitos que neles convivem, a importância e necessidade do trabalho do serviço social não apenas se confirma como se dimensiona (AMARO, 2012, p. 102).

Por isso, sua inserção faz-se tão necessária, para assegurar os direitos sociais e humanos fundamentais para o desenvolvimento, articulando-se com as demais políticas sociais para mediar a relação família-escola-comunidade com vistas à permanência e sucesso

⁴⁵ Corroboramos da compreensão de Paulo Freire sobre a importância da ação educativa da libertação dos oprimidos.

educacional.

Destarte, Dallago (2014, p. 226) pontua a importância de:

[...] uma intervenção qualificada para atender a demanda do Serviço Social visando à igualdade de direitos e a justiça social, que deve atender os valores e princípios preconizados no Código de Ética Profissional e, conseqüentemente, um conhecimento técnico diante das questões que se apresentam à profissão, no atendimento às situações particulares, inseridas em um contexto amplo e de conexão entre a realidade social que integra as políticas sociais, estimando o trabalho com famílias na intervenção profissional.

Entretanto é preciso compreender que o ambiente escolar não é exclusivamente mais um espaço sócio ocupacional para os assistentes sociais, mas um macro e rico campo em que se podem desempenhar ações que potencializem a construção e o desenvolvimento da consciência crítica e política. Esta possibilita o exercício pleno da democracia e da cidadania, pois tem condições de contribuir com a formação dos estudantes, não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, garantindo direitos e semeando discussões e lutas de igualdade, em um país onde impera, desde os seus primórdios, a divisão da sociedade, a qual deixa a classe operária à margem dos espaços de discussão e decisão política, econômica e social, subalternizando ininterruptamente esses indivíduos (SANTOS, 2008).

Tendo por base o prisma de que:

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais.” (CFESS, 2012, p. 20).

Cabe ressaltar que o trabalho do assistente social é imprescindível e fundamental no espaço educacional, por contribuir de forma positiva com a resolução das demandas apresentadas e vivenciadas em tal cenário. Portanto a inserção desse profissional na política de educação, não é apenas fundamental para um bom desenvolvimento educacional, mas, sobretudo, para que contribua na qualidade da prestação de serviços e garantia de direitos

constitucionais.

[...] A ideia é partir das demandas, necessidades, dificuldades prioridades locais [...], sempre guiado pelo princípio da interdisciplinaridade, no qual os saberes são complementares e mantêm uma relação horizontal com as diferentes áreas de conhecimento, sejam elas formais ou não (AMARO, 2012, p. 165).

Para tanto, tem-se a premissa de que o trabalho interdisciplinar vem demarcando um papel fundamental para compreender, decifrar, orientar e encaminhar os indivíduos conforme suas necessidades, uma vez que as ações realizadas pelos assistentes sociais desenvolvem articulação do trabalho em rede, que contribui para o fortalecimento da garantia dos direitos, visando à universalidade do acesso aos serviços e benefícios que estão atrelados frente à complexidade das demandas efervescentes da questão social.

Assim, a troca de saberes entre as diversas áreas do conhecimento complementa-se, sendo que a intersectorialidade entre as políticas sociais de assistência social, educação, saúde, habitação, dentre outras, são de extrema relevância para a garantia da integralidade dos direitos fundamentais inerentes à vida digna do ser humano. Por isso, a interface entre as políticas sociais exige ações conjuntas que referenciam o indivíduo para resolutividade eficaz e qualitativa, dentre as quais seja possível promovê-lo, instruindo-o para a inclusão social, bem como a almejar condições para a emancipação política da classe proletária.

Segundo Piana, o mercado de trabalho no setor educacional para os assistentes sociais tem ofertado oportunidades, especialmente na atuação interdisciplinar, a qual busca construir “[...] um novo saber colaborando para que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história” (PIANA, 2009, p. 22). É com esse princípio que o Serviço Social almeja garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar, pois é preciso que os indivíduos sejam emancipados para construir uma história em que todos possam ter condições iguais, no que se refere à inclusão social e política da população.

Para Amaro (2015), os desafios postos ao assistente social que pretende atuar na educação são: “descobrir a escola como *locus* do trabalho profissional, conhecer profundamente a política educacional, construir o plano de trabalho profissional na escola” (AMARO, 2015, p. 340-343).

As escolas têm sido diretamente impactadas pela questão social, caudatárias da cronificação social e dos históricos erros institucionais e governamentais,

resultantes de políticas públicas equivocadas ou ineficientes, trazendo para o meio escolar a ressonância de cenas e situações cuja expressão nas comunidades e na sociedade já são conhecidas [...] (AMARO, 2015, p. 351).

Diante desse contexto, verificamos que é de extrema importância “[...] desvendar a questão social na escola passa imperiosamente pelo conhecimento da realidade comunitária em sua totalidade” (AMARO, 2015, p. 353). Portanto a análise de conjuntura do cenário, pano de fundo, atores, dentre os demais fatores que a compõem, são fundamentais para compreender as manifestações das expressões da questão social, suas causas, consequências e, principalmente, os riscos de vulnerabilidade em que muitas crianças e adolescentes estão inseridos.

Santos (2008, p. 36) afirma que “[...] a escola, garantida como política pública direcionada a todos os cidadãos, tem a capacidade de tornar-se parceira dos pais na educação e na formação de seus filhos”. Vale ressaltar que a escola tem um papel fundamental na formação do ser social e, por isso, há a necessidade de garantir a esse espaço condições mínimas de funcionamento, e isso remete a ter profissionais qualificados e com formação técnica específica a atender às demandas que surgem e efervescem no cotidiano escolar.

Desse modo, será de extrema importância que o assistente social realize sua atuação fundamentado em suas competências e atribuições profissionais, pois nelas estão expressos seus deveres privativos como assistente social. Segundo Abreu (2002, p. 216):

A função pedagógica do assistente social vincula-se à capacitação, mobilização e participação populares, mediante, fundamentalmente, processo de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica.

[...] a intervenção do assistente social, numa perspectiva emancipatória, volta-se para o rompimento de práticas identificadas com a cultura tuteladora/clientelista da relação entre Estado e sociedade, contribuindo para o surgimento de uma nova e superior prática social.

Ao analisar a profissão, é necessário romper com a visão endógena (ir além da profissão); entender as relações e condições de trabalho, como elas afetam as atribuições, competências e os requisitos da formação profissional; compreender que o atual quadro sócio histórico perpassa e conforma o cotidiano do exercício profissional e a população usuária dos serviços que este presta; além de não desvincular a prática profissional do modo como o

Estado intervém na Questão Social – Políticas Sociais e Públicas⁴⁶.

O desafio do assistente social é avançar na luta emancipatória voltada à construção de uma nova sociabilidade – a socialista – já que a prática profissional é um “desdobramento da práxis social”, que exige relação orgânica entre Serviço Social e os movimentos sociais (IAMAMOTO, 2007, p. 326).

Frente a esse posicionamento incisivo da autora, é difícil não estar de acordo com suas ideias, pois o Serviço Social, na divisão social e técnica do trabalho, faz-se necessário por estar vinculado aos interesses contraditórios de classes, isto é, no Estado burguês capitalista. Essa é sua diretriz de existência, uma vez que, com o socialismo, não haverá exploração de uma classe sobre outra nem desigualdades sociais, o que seria o fim das principais ações da intervenção do Serviço Social.

No entanto, é preciso que o profissional esteja atento às necessidades do público-alvo, pois não basta apenas sugerir possíveis soluções ou pontuar encaminhamentos no que se refere ao motivo, isto é, à busca do atendimento, mas pautar sua atuação profissional de acordo com as demandas dos usuários por ele atendidos, bem como estar em conformidade com os princípios éticos e políticos do Serviço Social.

A questão da violência intrafamiliar, que se manifesta diariamente nos diversos espaços sócio-ocupacionais, é uma lastimável realidade enraizada na sociedade brasileira, destaca-se, em especial, a violência contra crianças e adolescentes, dentre elas: a violência física, psicológica e sexual, as quais se desdobram em diversos atos perversos e cruéis, cometidos, na grande maioria, por membros familiares ou por pessoas próximas à vítima.

[...] em seu processo de subjetivação, a criança vitimizada, guardadas as especificidades de sua história e modo de ser e agir nesse contexto, nunca desiste de si: tenta corajosamente expor sua situação, buscando apoios na escola, na família ou na comunidade [...]. A criança conta do seu jeito o que sofre, aguardando um Perseu que decifre seu pedido de socorro (AMARO, 2015, p. 179).

Com base nessa conjuntura que envolve inúmeras situações de violação dos direitos da criança e do adolescente, faz-se necessário observar e identificar os sintomas que a vítima apresenta para decifrar, investigar e buscar assegurar a garantia de direitos, bem como o processo de compreensão da importância da denúncia aos órgãos competentes, pois a

⁴⁶ Ver Vieira (2009).

violência de qualquer natureza é um crime e deve ser tratado como tal, independentemente de quem seja o agressor.

Nessa perspectiva, o Serviço Social é a profissão que visualiza, estuda e compreende a situação dos alunos a partir de uma ótica de totalidade, enxergando o indivíduo como um todo, isto é, verifica que as dificuldades e até mesmo os “problemas” que se refletem na sala de aula resultam de sua realidade familiar e/ou comunitária.

Com base no arcabouço teórico apresentado sobre a conjuntura da educação pública brasileira, é preciso considerar como agravante os seguintes condicionantes: as formas como as escolas e seus atores concebem a família e, inúmeras vezes, rotulam-na como desestruturada e desinteressada.

Todavia vale ressaltar que é papel da escola despertar na família do educando o sentimento de pertencimento no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a participação e acompanhamento desta no desenvolvimento do aluno contribuirão não apenas com o desempenho escolar, mas, sobretudo, com o processo de estabelecimento dos vínculos entre os sujeitos desse cenário. Com a participação desses sujeitos em reuniões que busquem desvelar as dificuldades e os entraves presentes neste processo, é que o ambiente escolar tornar-se-á um canal coletivo e horizontal, e não apenas vertical e hierarquizado, como é conhecido.

Salientamos que as transformações societárias e o modo de produção capitalista foram e são determinantes fundamentais que pautam os relacionamentos sociais e familiares. Nesse sentido, a família contemporânea vivenciou e sofreu intensamente com os processos sociais, culturais, políticos, produtivos e seus impactos na formação da criança e do adolescente.

A terminologia “família” carrega significados de extrema importância para que se compreenda seu papel, pois sua construção social é de mediar a formação do indivíduo, bem como é mediada socialmente. A família constitui-se em um espaço físico, relacional, afetivo, de socialização e simbólico, que produz uma identidade para o reconhecimento social, sendo esse espaço de contradição, de diferenças e o principal fio condutor dos discursos ideológicos, naturais e históricos.

Saraceno e Naldini (2003) afirmam que a família passa de um processo produtivo para um processo econômico, os quais são mediados pelo processo histórico. Por isso, as relações de produção estão intrinsecamente relacionadas com as relações sociais, em que estas

são afetadas e afetam as mesmas, é um processo que está imbricado entre si. Para Adorno e Horkheimer (1973), a família é um contrato, em que os laços são formados pela consanguinidade ou adoção; convivência doméstica; trocas afetivas; funções sociais; duração do relacionamento; relação sexual. Tais características identificam o modelo de família americano.

Partilhando das afirmações dos autores, o modo de produção capitalista burguês fragiliza as relações familiares, nas quais se expressa o próprio antagonismo da sociedade burguesa, uma vez que se impõe à família que ela é a salvação das relações sociais. Portanto as relações familiares não são privadas, mas reguladas através das mediações sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se que a crise da família está intrinsecamente relacionada à crise social e da autoridade burguesa, pois a família atua em favor da própria sociedade. A autoridade entra em crise devido ao processo social que gerou alguns aspectos importantes, entre eles estão: o esvaziamento da herança, emancipação da mulher, renúncia dos instintos e o tabu sexual. São alguns exemplos do disciplinamento que a autoridade impõe, os quais chocam e provocam o seu próprio declínio.

A modernidade trouxe em seu bojo a ambiguidade, sendo essa permeada pela liberdade individual e autonomia, que são princípios do Liberalismo. Todavia, essa liberdade tem que ser limitada e administrada pelo Estado, por instituições que o representam, no sentido de controle e no cerceamento da mesma. Essa é a maior contradição presente na modernidade.

De acordo com Zanetti e Gomes (2011), a família não tem seu espaço de proteção, e isso implica nas questões de sua responsabilidade e mediação. Devido às novas configurações impostas pelo modo de produção capitalista, a família terceirizou-se na questão, em especial, da mediação e autoridade nas relações entre pais e filhos. A família tornou-se um espaço vazio e justificado pelos discursos especializados.

As legislações – a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 – trazem a questão da responsabilidade, e não de autoridade da família sobre a criança. Por isso, a instabilidade passa a ser a forma natural da construção do caráter, devido à falta sólida de modelo e/ou referência.

Dessa forma, Malki (2007) afirma que a fragilização dos vínculos familiares e suas dificuldades em cumprir sua função protetiva, as quais estão relacionadas com a formação social estabelecida no mundo do trabalho, afastam as possibilidades dos relacionamentos,

trazendo a frieza como princípio de naturalização das relações familiares.

Educar, formar é um exercício de entrega e paciência, condições raras num mundo que tem cultivado o imediatismo e a superficialidade. Além disso, quando os pais não estão conseguindo ser continentes de suas próprias ansiedades, dificilmente conseguirão ser continentes das ansiedades de seus filhos. O fraco desenvolvimento egóico das crianças vai gerar adultos infantilizados, que emocionalmente ainda estão necessitando serem cuidados e por isso assumem com muitas dificuldades seus papéis de cuidadores quando se tornam adultos (MALKI, 2007, p. 32).

A afirmação da autora mostra o quanto a família vem perdendo-se de sua função de mediar a formação dos indivíduos, devido às inúmeras interferências que são realizadas no mundo contemporâneo.

Tendo em vista esse contexto, a família tem ocupado uma centralidade nas políticas sociais, mas Alencar (2010) questiona se, na contemporaneidade, ela consegue exercer essa função, pois a centralidade tem um duplo sentido, no qual está em um *locus* privilegiado para sua formação e socialização dos indivíduos, colocando a sua função protetiva na garantia e acesso às políticas sociais, que são um auxiliar para sua promoção. Outro sentido refere-se à família como alvo e objeto de intervenção da política social para justificar sua necessidade e fortalecimento.

Conforme fora visto na seção anterior, a década de 1990 é marcada pela regulação do Estado, pela precarização do trabalho, pela instabilidade social e pela maximização da política econômica *versus* a fragmentação da política social. Esses condicionantes contribuíram para a fragilização da família como entidade de renda e consumo. Os conceitos de fragilização e centralidade da família são paradoxais diante da inoperância e falência do Estado, pois os processos de responsabilização da proteção social recaíram sobre a família, e sua centralidade passa a ser fundamental para a proteção social.

2.2 O PROJETO ÉTICO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

2.2.1 O Código de Ética de 1993 e seus reflexos no exercício da profissão

A década de 1990 demarca o início de uma nova trajetória na história do Serviço

Social brasileiro, que passa a efetivar as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política com o viés da busca pela garantia dos direitos sociais e humanos, na luta intransigente pela efetivação dos direitos da classe trabalhadora.

O ano de 1993 foi fundamental para consolidar as transformações que a profissão enfrentava desde a década de 1960, pois nesse ano foi promulgada a Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662, o 5º Código de Ética Profissional e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742/1993, instrumentos que pautam diretamente o exercício profissional contemporâneo na luta pela defesa e garantia dos direitos sociais e humanos.

Mas por que a ética passou a ser um dos princípios fundamentais para a profissão e intervenção do exercício profissional? Essa é uma das questões norteadoras para refletir sobre a diferença entre ética e moral, que são consideradas por muitos como semelhantes, mas que possuem diferenças na explicação e significado de cada uma. A moral é vista como juízo de valor, composta por princípios “cristãos”, porém são características da sociedade burguesa para classificar as pessoas que não estão de acordo com as imposições e a ordem do capital.

Barroco (2010, p. 59), ao tratar sobre a questão da moral, afirma o seguinte:

A moral objetiva-se fundamentalmente: 1) como sistema normativo reprodutor dos costumes, em resposta a exigências de integração social, vinculando-se ao indivíduo singular e à vida cotidiana; 2) como conexão entre motivações do indivíduo singular e exigências éticas humano-genéricas, vinculadas a diferentes formas de práxis, dentre elas a práxis política.

Conforme as ideias da autora, a moral é como um parâmetro regulador das ações do homem no meio social em que está inserido, e essas ações precisam estar em conformidade com as normas e regras, sejam elas as impostas pelo Estado através de legislações, sejam elas aquelas adotadas pela sociedade de classes como corretas, isto é, com caráter de valores singulares para todos.

Entretanto, para o convívio social, é necessário ter normas para que o respeito entre os indivíduos seja exercido, mas desde que essas sejam regidas pela divisão e luta de classes impostas pelo modo de produção capitalista, uma vez que a condição do Ter se sobrepõe ao Ser social, fato que deturpa a essência do homem.

A ética é concebida como:

[...] crítica à vida cotidiana, em seus aspectos morais, isto é, à discriminação

ao preconceito, ao moralismo, ao individualismo, ao egoísmo moral, entendidos como formas de expressão das relações sociais fundadas na exploração do trabalho e na apropriação privada da riqueza socialmente construída pelo gênero humano (BARROCO, 2010, p. 84).

Corroboramos com a ideia de que a ética, como conhecimento crítico, reconhece questões relacionadas ao gênero humano e a sua coletividade, sendo uma ferramenta essencial para lutar contra os paradigmas postos pelo capital na sociedade de classes, em busca de novos caminhos que possam contribuir para uma sociabilidade sem dominação, este é um dos princípios que regem o poder econômico e político da Modernidade desde o período Feudal.

É preciso compreender que:

[...] as ações ético-morais não pertencem a uma única esfera social em particular: são mediações entre as relações sociais dos homens; estão presentes nas relações políticas, no trabalho, na vida cotidiana, nas relações que os homens estabelecem com a arte, com a filosofia etc [...] (BARROCO, 2010, p. 65).

Frente a esse contexto, verifica-se que, em todas as ações, independentemente das circunstâncias, o indivíduo expõe sua concepção ético-moral consciente ou não, manifestando-se ou não diante de determinadas situações. Por isso, desvelar a complexidade que a ética e a moral envolvem é condição *sine qua non* para compreender os entraves que a sociedade vivencia e reproduz na contemporaneidade.

A ética profissional torna-se um mecanismo essencial para a compreensão da análise de conjuntura da estrutura social da ordem capitalista vigente, bem como para seu enfrentamento às diversas manifestações das expressões da questão social, as quais são o objeto de trabalho do assistente social, e as mazelas sociais que envolvem a sociedade de classes, tais como: desemprego, pobreza, trabalho informal, miséria, prostituição, trabalho e/ou exploração infantil e escravo, drogas, violência, dentre outras.

A ética para o Serviço Social, desde a sua gênese, foi um requisito primordial para discussão sobre o exercício profissional, uma vez que elabora seu primeiro Código de Ética, em 1947, nove anos após a inserção do curso de graduação. Contudo houve aprimoramento desde o primeiro ao atual, de 1993, que reafirma a importância da ética profissional para auxiliar na análise de conjuntura e apontar os direcionamentos viáveis à intervenção profissional.

O Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993 trouxe para a categoria

elementos de reflexão crítica e o posicionamento de luta junto à classe trabalhadora, após adotar o modelo teórico-metodológico marxista, que se configura em uma nova missão e é expresso em 11 princípios, são eles:

- 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 trabalhadores;
- 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 (BARROCO; TERRA, 2012, p. 121 - 131).

Tendo em vista os princípios apresentados, é evidente a postura que o Assistente Social deve pautar em seu exercício profissional, a que visa à defesa intransigente pela garantia dos direitos sociais e humanos para todos os indivíduos, bem como à luta por uma nova ordem societária sem dominação de uma classe sobre a outra, pois as mudanças expressas no Código de Ética de 1993 trouxeram como pauta principal para a categoria profissional os fundamentos e categorias do exercício profissional.

Neste sentido, Yasbek (2009, p. 139) afirma que:

[...] o trabalho do assistente social está profundamente condicionado pela trama de relações vigentes na sociedade e, sem dúvida, o atual cenário do desenvolvimento capitalista coloca para o Serviço Social contemporâneo novas demandas e competências, quer no nível de conhecimentos, quer no plano concreto da intervenção e negociação política no âmbito das Políticas Sociais.

O assistente social está inserido entre a luta constante do capital e do trabalho, a qual requer do profissional uma minuciosa leitura e análise de conjuntura que envolvem “as tramas da realidade” (IAMAMOTO, 2008), sendo necessário buscar nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-político, subsídios para que a intervenção profissional assegure a garantia dos direitos sociais e humanos.

Diante disso, a compreensão dos princípios éticos de sua profissão fará o assistente social posicionar-se e nortear as ações inerentes às suas atribuições e competências exclusivas no exercício profissional.

Sob esse prisma a profissão constrói hegemonicamente o Projeto Ético Político do Serviço Social – PEP, que se formou na década de 1990, sendo um instrumento em construção coletiva da categoria dos assistentes sociais, para fundamentar o exercício profissional e sua identidade de classe. Segundo Braz e Barata (2009, p. 190-191) são elementos constitutivos do PEP:

princípios e valores ético-políticos;
fundamentos teórico-metodológicos;
crítica radical ao capital;
lutas e posicionamentos políticos.

Diante disso, verificamos que a vertente teórico-metodológica marxista contribuiu significativamente para o amadurecimento intelectual da categoria profissional, bem como para a origem do Projeto Ético Político que está em construção, diariamente, por todos os assistentes sociais que compactuam e lutam nos mais diversos espaços sócios ocupacionais para que a garantia de direitos seja assegurada e possam buscar uma nova sociabilidade sem a divisão de classes.

Para Eduardo (2015, p. 111) “[...] o Projeto Ético Político do Serviço Social é composto de três importantes elementos: a Lei que Regulamenta a Profissão (Lei nº 8.662/1993), o Código de Ética Profissional (1993) e a as Diretrizes Curriculares (1996)”.

Concomitantemente à afirmação da autora sobre o processo de reorganização do Serviço Social, a partir dos fatores elencados acima e em face às questões políticas e éticas, as

quais são amplamente discutidas e elaboradas pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Serviço Social – ABEPSS de 1996, o curso de Serviço Social deve oferecer a seus acadêmicos:

[...] a formação profissional de acordo uma capacitação teórico metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade [...] (ABEPSS, 1999, p.01).

Desse modo, a matriz curricular vigente desde 1996 é composta por três núcleos de fundamentação da formação profissional, são eles: (a) fundamentos teórico-históricos metodológicos das configurações socioeconômicas, culturais, políticas e teóricas do ser social; (b) fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, inserida na divisão internacional do trabalho; (c) fundamentos do trabalho profissional.

Esses núcleos de fundamentação buscam direcionar a compreensão das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que estão em torno das determinações e imposições do Estado brasileiro, o qual é formado pela ideologia elitista e seus princípios conservadores, bem como pelo ideário neoliberal conforme fora visto no capítulo anterior.

Assim, os projetos profissionais:

[...] apresentam a auto imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 2009, p.144).

É de extrema importância o debate a ser incorporado no exercício profissional em prol da qualidade dos serviços prestados aos usuários das políticas sociais em que atende para assegurar os direitos sociais e humanos, pois assume uma posição ao lado da classe trabalhadora.

Por isso, compreende-se que a escolha por um projeto societário direciona-se em todos os âmbitos do exercício profissional, desde a formação na graduação à *práxis*⁴⁷

⁴⁷ Relacionada ao “[...] trabalho do assistente social está profundamente condicionado pela trama de relações vigentes na sociedade e, sem dúvida, o atual cenário do desenvolvimento capitalista coloca para o Serviço Social

cotidiana. Todavia, para que o Projeto Ético Político seja reconhecido pela categoria e executado na atividade profissional, é de extrema importância a compreensão das seguintes características: é um projeto construído por sujeitos coletivos, apresenta uma dimensão política, há componentes imperativos e indicativos, possui instâncias político organizativas, produz conhecimento teórico crítico e sua fundamentação é de natureza ética.

Esse caminho foi iniciado, mas seu percurso precisa ser ampliado e vivificado, o que significa, permanentemente, enfrentar os desafios. E aos Assistentes Sociais, tanto na esfera individual como na coletiva, cabe a “coragem cívica e intelectual” para continuar realizando essa tarefa histórica (BATISTA, 2014, p. 179).

O PEP é composto por elementos que foram construídos pela categoria profissional ao longo de sua trajetória, principalmente após o Movimento de Reconceituação. Assim, destacam-se: “a produção de conhecimentos no interior do Serviço Social, as instâncias político-organizativas da profissão e a dimensão jurídico-política [...]” (BRAZ, BARATA, 2009, p. 191). São esses componentes que formam o Projeto Ético Político, dando-lhe forma para direcionar os assistentes sociais na contemporaneidade.

A ruptura com a herança conservadora [...] entendida numa dimensão processual, essa ruptura tem como pré-requisito que o Assistente Social aprofunde a compreensão das implicações políticas de sua prática profissional, reconhecendo-a como polarizada pela luta de classes. Em outros termos, o profissional é mobilizado na implementação de políticas sociais que trazem no seu bojo interesses divergentes e antagônicos que o exercício profissional, contraditoriamente, reproduz, já que tende a ser cooptado por uma das forças de confronto. Essa compreensão é básica para tornar possível que o Assistente Social faça uma opção teórico-prática por um projeto coletivo de sociedade e supere as ilusões de um fazer profissional que paira “acima” da história. Isso implica, por sua vez, o enriquecimento do instrumental científico de análise da realidade social e o acompanhamento atento da dinâmica conjuntural (IAMAMOTO, 1997, p. 37).

O processo de ruptura com o conservadorismo e a prática tradicional fez-se necessário, porque não possibilitavam condições efetivas na perspectiva da construção cidadã e de direitos individuais e coletivos, apenas asseguravam condições mínimas e emergenciais para não frear o desenvolvimento e a permanência do capital em seu controle social.

Desse modo, é preciso compreender que:

contemporâneo novas demandas e competências, quer no nível de conhecimentos, quer no plano concreto da intervenção e negociação política no âmbito das Políticas Sociais”. (YASBEK, 2009, p.139).

[...] na esfera do mundo do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura, apresenta desafios para a formação e o exercício profissional do ponto de vista da defesa do projeto profissional com direção sociopolítica historicamente construída e consolidada nos marcos do processo de ruptura (AMBRAMIDES, 2007, p. 43).

Apresenta-se como primordial à categoria profissional dos assistentes sociais a ruptura com as práticas tradicionais, que eram permeadas pelas determinações da hegemonia burguesa, e evidencia-se que a “[...] prática é a libertação na *perspectiva* daquela teoria que declara ser o humano a mais elevada essência do ser humano [...]” (MARX, 2010, p. 56).

[...] o projeto ético-político do Serviço Social tem futuro. E tem futuro porque aponta precisamente ao combate – ético, teórico, ideológico, político e prático-social – ao neoliberalismo, de modo a preservar e atualizar os valores que, enquanto projeto profissional, o tornam solidário ao projeto de sociedade que interessa à massa da população (NETTO, 2009, p. 158).

Assim, o posicionamento dos profissionais enquanto classe trabalhadora e em favor desta propicia que a identidade profissional não se engesse nas amarras do capital, bem como nas relações sociais de produção, nas quais o profissional também está inserido, porque há de se afirmar que formação permanente é fundamental para o processo de (re)formulação das estratégias de enfrentamento e combate às expressões da questão social.

Destarte, o desafio posto aos Assistentes Sociais é o de efetivar os pressupostos de seu Código de Ética e Projeto Ético Político, pois, como afirma Marx (1848), “[...] trabalhadores do mundo uni-vos”. Essa é a mensagem: os profissionais devem estar em luta constante para a defesa ao acesso aos direitos sociais e humanos e à qualidade nos serviços prestados para assegurá-los.

2.3 POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: EIXOS FUNDANTES PARA A EDUCAÇÃO

2.3.1 A política social

Para a compreensão dos princípios que preconizam a política social, os quais buscam amenizar o acirramento dos efeitos colaterais do capital, é necessário entender que:

As políticas sociais têm sido ligadas ao funcionamento do mercado, à capacidade de compensar as falhas deste, à ação e aos projetos dos governos, aos problemas sociais, à reprodução das relações sociais, à transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, ao abrandamento dos conflitos de classe e etc. Políticas sociais meramente descritivas ou não, seu estudo implica muito esforço e enormes embaraços [...] (VIEIRA, 2009, p. 13).

Complementando a afirmação apresentada anteriormente, Behring (2009, p. 315-316) salienta que “as políticas sociais são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais [...]”. Para tanto, fica evidente o antagonismo presente na relação entre o capital e o trabalho na luta por melhores condições de vida e trabalho, bem como para almejar direitos, uma vez que somente com o acirramento das relações sociais é que as garantias foram asseguradas por legislações e normativas.

Desse modo, a relação dos direitos e a política social vem sendo debatida e compreendida constantemente na contemporaneidade, permitindo o seguinte questionamento: seus princípios são fundamentais para assegurar a efetiva garantia para emancipação política?

A referida indagação é uma questão a ser analisada cautelosamente para uma resposta contundente, sendo esta notadamente relacionada ao modelo de proteção social adotado para minimizar as expressões da questão social produzidas pelo modo de produção capitalista, uma vez que este é o cerne da política social.

A emancipação política, para Marx (2010), deve ser alcançada primeiramente, isto é, após a tomada de consciência da realidade em que se está inserido é que o indivíduo tem possibilidades de buscar subsídios concretos para sua emancipação humana, reconstruindo-se enquanto ser social.

Diante disso, Behring e Boschetti (2011, p. 44) sinalizam que é de extrema importância a análise das políticas sociais com base na dialética, em que se destaca: “[...] primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevaletentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais [...]”.

Os direitos estão relacionados com a sociedade e o Estado. Contudo a política social não condensa o princípio da totalidade, ou seja, a universalização dos direitos. Ao contrário, é executada através de condicionalidades e ações políticas compensatórias, da forma como está

constituído no Brasil.

Destarte, direito que não se efetiva não é direito, como afirma Vieira (2009, p. 59), quando expressa que “[...] sem justiça e sem direitos, a política social não passa de ação técnica, de medida burocrática, de mobilização controlada ou de controle da política, quando consegue traduzir-se nisto”. Tal afirmação permite compreender as políticas sociais, que estão sendo, cada vez mais, precarizadas, fragmentadas e focalizadas, especialmente após a avassaladora inserção do neoliberalismo na década de 1990 no Brasil.

Behring e Boschetti (2011) criticam a forma como as políticas sociais são efetivadas, pois há apenas uma visão técnico-instrumental. Segundo as autoras, é necessário conhecer o método que representa, sobretudo, uma ordenação; sistematização intelectual, expressa através de um conjunto coerente de leis, categorias e conceitos.

A concessão estabelecida pelo Estado é demandada pela burguesia, mascarando a realidade e legitimando a forma de governar, o que não deixa visível o conflito de classes. A sociedade contemporânea é pautada no funcionalismo tecnicista weberiano, que sustenta a lógica conservadora, pois, segundo afirmação de Behring e Boschetti (2011), o poder do chefe de Estado configura-se como dominação política e não como representação democrática. Assim, a concepção exposta esclarece que a supremacia deveria ser da política social e não da econômica.

Portanto, “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p.39). Conforme as ideias das autoras, a política social no Brasil é focalizada, sendo tutelada conforme as condições do Estado e, por isso, não podem ser consideradas universais, uma vez que, nas ações realizadas, não estão presentes os preceitos da política social, mas questões afirmativas que ressaltam o atraso e a dependência econômica.

Dessa forma, é possível compreender os elementos constitutivos da política social e/ou formatação das políticas sociais brasileiras, isto é, a qual classe ela responde: aos interesses da burguesia ou às necessidades da engrenagem do modo de produção capitalista. “Os nexos que vinculam a política social ao serviço social passam por um elemento fundamental e originário: a questão social.” (BEHRING, 2002, p. 11)

O assistente social, enquanto mediador da relação entre o capital e o trabalho, atua

diretamente na política social em seu exercício profissional, uma vez que sua intervenção visa assegurar a garantia de direitos sociais e humanos.

Ao retomar a linha histórica, fica demarcado que a Assistência Social no contexto brasileiro torna-se um direito com a Constituição Federal de 1988, mas que sua operacionalização em serviços inicia-se com a LOAS em 1993 e, posteriormente, afirma-se enquanto política social em 2004, com a Política Nacional de Assistência Social - PNAS e com o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em 2005.

No primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), houve uma reestruturação e construção da Política de Assistência Social, a qual consolidou novas diretrizes de trabalho para garantir os direitos sociais, tais como: a implantação da PNAS, do SUAS e as Normas Operacionais Básicas (NOB), as quais trouxeram para a operacionalização dos serviços de proteção social básica e especial, respectivamente, os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e os Centros Especializados de Assistência Social – CREAS para os municípios brasileiros.

Ao completar 11 anos, verificamos que as novas condições e estruturas de trabalho para os assistentes sociais impactaram diretamente no exercício profissional, contribuindo para a formação da rede de serviços setoriais das políticas públicas, mas também se configura em uma forma de controlar as ações e benefícios disponibilizados aos usuários pelo Estado, uma vez que são estabelecidos vários critérios para seleção e inserção no que diz respeito ao acesso aos direitos, no intuito de viabilizar a garantia dos serviços prestados.

Desse modo, a formação da rede de serviços sócio assistenciais classificados por baixa, média e alta complexidade iniciou um novo fluxo de encaminhamentos às instituições públicas e filantrópicas, como também vem demandando especificidades dos profissionais que estão inseridos nesses espaços de trabalho.

A construção do SUAS tem sido um desafio constante e árduo para a categoria profissional, mas tem contribuído significativamente para a expansão e conquista de espaço sócio ocupacionais, bem como para dar visibilidade à importância da profissionalização da área social, a qual inclui pedagogos e psicólogos, por exemplo.

2.3.2 Direitos humanos e sociais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, trouxe o reconhecimento da

igualdade para todos os seres humanos em sua dignidade de pessoa. Redigida sob o impacto das atrocidades cometidas na 2ª Guerra Mundial, a declaração cristalizou os ideais da Revolução Francesa em direitos efetivos.

Neste sentido, ao enunciar os valores fundamentais da liberdade, igualdade e fraternidade e proclamar que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, a declaração afirma a proibição absoluta da escravidão e do tráfico de escravos.

A democracia é expressa na Declaração como o único regime político compatível com o pleno respeito aos direitos humanos. Por isso, o regime democrático já não é uma opção política entre muitos outros, mas a única solução legítima.

“A essência dos direitos humanos é o direito a ter direitos.” (Hannah Arwndt). A afirmação da autora é extremamente objetiva, mas como exclamar algo tão longe da realidade contemporânea, em que uns tem mais e outros menos direitos humanos garantidos? Para Trindade (2011, p. 13), “[...] os direitos humanos estão acima dos direitos do Estado.”. Entretanto a efetividade e garantia dos direitos perpassa pelas ações, políticas e serviços que o Estado oferta ao povo.

Segundo Iasi (2013, p. 174), “[...] os valores que constituem o Direito só podem estar recheados de significados colhidos no tecido de nosso corpo social”. Tal afirmação reforça que somente as relações sociais humanas podem e devem requerer direito, seja ele humano, social, político, civil ou econômico.

Aos 68 anos de existência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda não conseguiu garantir e/ou efetivar sua cobertura para todos os seres humanos, principalmente porque a própria Organização das Nações Unidas – ONU, a qual deveria lutar e defender os direitos, primeiramente está submetida ao poder dos Estados Unidos da América.

De acordo com Vieira (2009), a ONU não está em sincronia com a realidade mundial, pois é um órgão à parte que só está alimentando a burocracia. Apesar de ser um organismo internacional, é fragilizado para efetivar e garantir os direitos humanos para todos os povos e nações.

Ahlert (2003, p. 122-123) expõe que:

As características dessa nova fase do capitalismo estão centrados na globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado e na destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria

e destruição das economias microrregionais.

Conforme as palavras do autor, mais uma vez, o capitalismo é refletido negativamente para o bem-estar coletivo, além de mercantilizar muitos dos direitos humanos, tais como: saúde, educação e segurança.

Para alcançar o patamar de direitos humanos, os mesmos foram gerados segundo Comparato (2013), da seguinte forma:

- 1 Primeira geração: postulados de abstenção dos governantes de não intervir sobre aspectos da vida de cada indivíduo.
- 2 Segunda geração: realçam o princípio da igualdade e o reconhecimento de liberdades sociais.
- 3 Terceira geração: concebidos para a proteção de coletividades de grupos.

Tendo em vista as dimensões que os direitos humanos foram percorrendo durante todo o processo sócio-histórico da humanidade, é indispensável que o Mundo Moderno garanta todas as condições de acesso aos mínimos necessários para a dignidade de todas as pessoas humanas. Portanto é de extrema importância ressaltar que os direitos fundamentais são aqueles positivados em legislações constitucionais, materializados em Lei. Já os direitos do homem e/ou humanos não são positivados, isto é, não estão todos assegurados por legislações, mas são fundamentais.

Lienesmann (1982, p. 80) afirma que “[...] os direitos humanos, por definição, tencionam ser universais. No entanto, sua característica mais universal é sua violação universal”. A frase do autor tem mais de 30 anos, e a decadência e precarização dos direitos humanos é o que mais se verifica na contemporaneidade. Por isso, a ética nunca se fez tão necessária quanto agora!

Destarte, é inevitável a compreensão de que apenas legislações que preveem e asseguram que direitos sejam efetivados e garantidos para todos são suficientes. Não é algo tão simples quanto parece ser, pois a questão social passa por um processo de judicialização⁴⁸ para o acesso aos direitos.

Segundo Germano (1998, p. 49) a visão de educação, no Brasil, é a de “[...] uma “[...] educação para os pobres, uma “pobre educação”, uma educação sem cidadania, uma política social sem direitos sociais, o avesso da cidadania”. Este, infelizmente, é ainda hoje o

⁴⁸ Para Behring (2002), somente com a solicitação do poder judiciário, muitos direitos são efetivados, uma vez que “os nexos que vinculam a política social ao serviço social passam por um elemento fundamental e originário: a questão social”. (BEHRING, 2002, p.11).

espelho da educação que se encontra nas escolas públicas brasileiras, uma vez que os representantes priorizam a política econômica acima de todas as outras, deixando a educação, a assistência social, a saúde e tantas outras políticas à mercê do que resta da verba pública.

Portanto, o direito à educação é um dos direitos humanos fundamentais para o desenvolvimento da formação do ser social, conforme está expresso na Declaração dos Direitos Humanos de 1946, é primordial compreender a função social do espaço educacional, por ser este um dos principais palcos das expressões da questão social.

3 ANÁLISE DA INTERFACE DA INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.” (Rosa Luxemburgo)

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi qualitativa de caráter exploratório. Tendo por referência a autora Minayo (2004), alguns procedimentos metodológicos foram delimitados com vistas a responder os objetivos desta pesquisa.

Segundo Chizzotti (2005, p. 79) a pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito[...]”. Por isso, a pesquisa qualitativa requer a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, uma vez que a relação destes com objeto está repleta de significados.

Entende-se por pesquisa exploratória a “[...] delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, dos instrumentais de coleta de dados e da exploração do campo [...]” (MINAYO, 2004, p. 89).

Nessa perspectiva, o primeiro passo para a construção da referida pesquisa exigiu uma revisão bibliográfica de literaturas existentes para identificar as proposições teóricas que diferentes autores apresentam sobre os temas que recaem acerca da educação, neoliberalismo, prática profissional e serviço social na educação.

Para dar conta disso, foram praticamente dois acervos de bibliotecas consultadas, a da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e a do Centro Universitário de Maringá – Unicesumar. Nesses espaços realizamos o levantamento das obras, pesquisas online em revistas e periódicos, de teses e dissertações, bem como a aquisição e empréstimos de livros.

Concomitantemente a esse processo de estudo teórico metodológico, foi sendo construído o projeto de pesquisa, e este submetido na Plataforma Brasil em junho de 2015, para análise do Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos. Esse projeto foi encaminhado pela Unioeste, mas com apreciação e autorizado com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicesumar no mês seguinte.

Em outubro de 2015, foi realizamos o exame de qualificação do projeto de

dissertação, com banca composta por três professoras doutoras, sendo duas em Serviço Social e uma em Psicologia Social, que apresentaram contribuições significativas no encaminhamento do projeto, sendo grande parte das sugestões acatadas.

Realizada essa etapa, iniciamos a pesquisa de campo, a qual visou à aproximação aos sujeitos que fazem parte da esfera administrativa e de gestão da política de assistência social, para apresentar o objetivo dessa pesquisa, que foi imediatamente atendido.

Paralelamente a esse processo, também foi enviado um e-mail para a coordenação da Rede de Atenção e Prevenção à Violência, que está vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de Maringá para solicitar o levantamento dos dados quantitativos dos casos notificados de violência, através da ficha do SINAN⁴⁹, encaminhados de 2012 a 2015. Esclarecemos que a definição de incluir essa rede na pesquisa decorreu do fato de que os casos tenham sido atendidos e/ou acompanhados pelo profissional assistente social.

A escolha do período a ser pesquisado, de 2012 a 2015, foi estabelecida para realizar uma análise comparativa sobre o movimento do trabalho desenvolvido pela Rede de Prevenção à Violência de Maringá, seu início e desenvolvimento nos anos posteriores, bem como pela fase do curso de mestrado a partir de 2014.

Após esses contatos, o projeto de pesquisa foi submetido para análise e autorização do CECAPS⁵⁰ da Secretaria Municipal de Saúde de Maringá, para a coleta dos dados quantitativos dos casos notificados à Rede de Atenção e Prevenção à Violência.

Em seguida, houve o contato pessoal com a gerente de proteção social básica da SASC⁵¹ e com a coordenadora da rede de violência. Por fim, as atividades referentes à coleta de dados foram realizadas após a aprovação e autorização do CECAPS e assinatura dos responsáveis pela Secretaria de Saúde e de Assistência Social.

No que se refere ao universo da pesquisa de campo, verificamos que há 18 profissionais do Serviço atuando nos CRAS⁵² do município de Maringá. Entretanto, desse número, foi definida uma amostra intencional para a presente investigação, estabelecemos critérios que permitissem selecionar os participantes da pesquisa, a saber:

⁴⁹ Sistema de Informação de Agravos de Notificação.

⁵⁰ Centro de Educação Permanente em Saúde, criado em 2001 para análise de projetos de pesquisa, extensão e visitas técnicas nos estabelecimentos de saúde de âmbito municipal.

⁵¹ Secretaria de Assistência Social e Cidadania, criada em 1993 conforme a Lei nº 8.742/1993 – Lei Orgânica da Assistência Social.

⁵² Centro de Referência da Assistência Social, criado em 2005 para atender às demandas da política de Assistência Social, conforme estabelece a Lei nº 12.435/11, que institui o Sistema Único de Assistência Social. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/5326a97c2c21.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

- a) ser assistente social vinculado ao CRAS;
- b) ser membro da rede de violência;
- c) ter manifestado interesse.

Esclarecemos que o item C foi estabelecido devido à existência de seis CRAS com mais de um profissional, uma vez que poderia surgir essa manifestação.

Desse modo, a pesquisa contemplou um total de oito participantes, que atenderam aos critérios estabelecidos e supomos que contribuirão para desvelar as demandas da área da educação, atendidas pela política de assistência social, contemplando todo o território do município, sendo um participante de cada CRAS. As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro a abril de 2016. Os profissionais do Serviço Social que atuam na área da saúde não foram contemplados por não haver a alocação de um técnico por unidade básica de saúde e por serem, na grande maioria das vezes, outros profissionais, como enfermeiros e psicólogos, membros da rede de violência.

Na sequência da investigação, fizemos contatos prévios com os participantes da pesquisa via e-mail e por telefone, agendando data, local e horário das entrevistas. No início de cada entrevista explicamos o objetivo do estudo e os profissionais prontificaram-se a responder como ocorre o encaminhamento da demanda de educação.

Assim, solicitamos a assinatura do TCLE⁵³ para a publicação das informações coletadas e uma cópia foi entregue ao entrevistado, sendo resguardada a identidade dos participantes de acordo com o sigilo e ética na pesquisa. Também solicitamos a autorização para gravação das entrevistas, assegurando fidedignidade das falas e a transcrição na íntegra.

Nessa etapa utilizamos instrumentos como: diário de campo, caneta, gravador (tablet) e formulário de entrevista para a coleta de dados, as quais foram realizadas após agendamento prévio por meio de contato telefônico, em data, local e horário definidos pelos participantes.

Como lembra Queiroz (1988), é de suma importância que o próprio pesquisador realize a entrevista e, posteriormente, a transcrição. Por isso, realizamos a escuta minuciosa da gravação de cada entrevista e, posteriormente, a transcrição para a compreensão e organização do conteúdo pesquisado.

A coleta de dados foi realizada por meio das entrevistas e, concomitantemente, procedemos com o levantamento dos dados quantitativos dos casos notificados pela ficha do

⁵³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento elaborado pelo Comitê de Ética em Pesquisa para resguardar o pesquisador e participante de pesquisas com seres humanos.

SINAN nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Para maior contato e conhecimento do trabalho desenvolvido, participamos da primeira reunião geral da Rede de Atenção e Prevenção à Violência como ouvinte, atentando-nos às atividades dos grupos de trabalho e às temáticas que foram tratadas nas reuniões, nas quais estiveram presentes representantes de oito grupos.

Em seguida, realizamos a compilação e tabulação dos dados quantitativos e qualitativos, sendo essa uma etapa em que precisamos classificar, codificar e tabular os dados que foram coletados, baseando-nos na fidedignidade e abstração, a fim de que a análise de conteúdo evidencie o real e verdadeiro movimento do objeto, o qual perpassa pelas categorias: singular, particular, universal (RUDIO, 1986).

Dando sequência ao processo investigativo, tendo em mãos toda a transcrição das entrevistas, iniciamos a análise de conteúdo, atividade que exige maior complexidade para elucidar e desvelar todas as etapas de estudos até então elaboradas. A análise de conteúdo objetiva “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” (CHIZZOTTI, 2005, p.98). Este processo permitiu destacar as principais questões apresentadas na entrevista, bem como conhecer a realidade e a conjuntura que envolve os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao objeto da pesquisa.

Com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, definimos que a identificação de cada um será dada por meio de uma letra do alfabeto. Como foram oito os participantes entrevistados, serão mencionados pelas oito primeiras letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G e H.

No que se refere às questões definidas para compor a análise dos dados, delimitamos por dois eixos temáticos, que estão intrinsecamente relacionados com o objetivo que compreende a pesquisa: a) atendimento da demanda da educação pela política de assistência social; b) o trabalho do Serviço Social na Rede de Atenção Prevenção à Violência: os atendimentos voltados à área da educação.

3.2 APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA E DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

3.2.1 Situando o espaço da pesquisa

A formação do povoamento de Maringá iniciou-se a partir de 1938, mas foi na década de 1940 que surgiram as primeiras construções e edificações na zona urbana. Entre 1947 e 1949, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná instalou-se junto aos colonos de origem predominantemente paulista, mineira e nordestina para fundarem a Cidade Canção.⁵⁴

Em 10 de maio de 1947, foi fundada como distrito do município de Mandaguari, passando, em 1948, a tornar-se Vila e, em 1951, tornou-se município através da Lei nº 790 de 14 de novembro, abrangendo os distritos de Iguatemi, Floriano e Ivatuba, sendo que os dois primeiros mantiveram-se.

Na sequência, em 1954, recebeu a categoria de comarca, que está localizada na região Norte do Estado do Paraná, com sua área de unidade territorial (km²) em 487.052 e densidade demográfica (hab/km²) em 733,14. A partir de 1998, passou a ser reconhecida como Região Metropolitana, de acordo com os dados do IBGE⁵⁵ de 2015.

O Censo Demográfico de 2010 apresenta que o município tem 357.077 mil habitantes, e a estimativa de 2015 conta com 397.437. Seu índice de IDH⁵⁶ está em 0,808 e o de Gini⁵⁷ em 0,42, sendo 322.789 habitantes alfabetizados.

Maringá é considerada uma cidade planejada, por sua arquitetura, arborização e vias de trânsito. Aliando o crescimento urbano ao econômico, possui uma valorização acima da média no setor imobiliário. Destaca-se como região metropolitana pelos serviços médicos, educacionais, prestação de serviços, transporte, dentre outros.

No tocante à educação, os últimos dados apresentados pelo IBGE são de 2012, período em que estavam matriculados regularmente 43.607 mil indivíduos no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), haja vista que as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são ofertadas pela rede municipal ou particular e, a partir do 6º ano ao Ensino Médio, pela rede estadual e privada. Estão no Ensino Médio 14.886 adolescentes e, na Pré-Escola – que atende crianças de 0 a 5 anos 7.522 crianças, sendo elas matriculadas nos CMEIS e na rede particular de ensino infantil.

Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2012), extraídos de informações da

⁵⁴ Adjetivo que se refere ao município de Maringá, pois seu nome tem origem de uma canção.

⁵⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, criado em 1937 com a incorporação do INE – Instituto Nacional de Estatísticas. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/default.shtm>> Acesso em: 30 mai. 2016.

⁵⁶ Índice de Desenvolvimento Humano, criado em 1990 para avaliar os indicadores que contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 30 mai. 16.

⁵⁷ Índice de Gini, utilizado para calcular o nível de concentração de renda e desigualdade um país, criado em 1912.

Prefeitura Municipal de Maringá e Secretaria de Estado de Educação do Paraná (2016), a cidade possui 113 escolas de nível fundamental, destas, 49 são municipais e 38 estaduais, sendo cinco na modalidade de educação especial. Há 46 escolas de ensino médio e 124 pré-escolas, sendo 63 CMEI's. Das 49 escolas municipais, 31 contam com o Projeto Escola em tempo Integral.

Em 2013, o município alcançou IDEB⁵⁸ de 6,5, sendo a meta nacional projetada em 5,5, conforme dados divulgados pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto esse índice não compactua com a função social da escola, principalmente com relação às expressões da questão social, que se manifestam diariamente no cenário educacional.

3.2.2 Interlocação das políticas de assistência social, educação e saúde na Rede de Atenção e Prevenção à Violência

A partir de 2005, com a implantação do SUAS, o município reorganizou os serviços ofertados pela política de assistência social, sendo a linha de frente de trabalho nos CRAS. No mesmo ano, o Ministério da Saúde lançou edital de financiamento aos municípios de projetos voltados à prevenção de violência contra a mulher. Maringá elaborou o Protocolo de Atenção à Rede de Violência Contra a Mulher, sendo realizadas articulações entre os serviços de 2005 a 2011.

Dando continuidade ao trabalho de articulações entre as políticas setoriais, destaca-se que, em 2011, foi realizada uma Oficina com os serviços municipais, em que estiveram presentes setores de várias políticas como escolas, CMEI's⁵⁹, CRAS, CREAS⁶⁰, CRAM⁶¹, UBS⁶², para debater sobre os casos de violência contra crianças e adolescentes. A partir desta, formou-se a parceria com outras instituições, como o conselho tutelar, caps, dentre outros,

⁵⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁵⁹ Centro Municipal de Educação Infantil, instituído no município a partir de 2001 após a LDB de 1996 que agrega a educação infantil como competência da política de educação, substituindo os serviços prestados pelas creches que eram financiadas pela política de assistência social, pautadas no cuidado da infância. Ver Miranda 2011.

⁶⁰ Centro Especializado de Assistência Social, instalado no município o primeiro em 2008 e o segundo em 2013. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site////////index.php?sessao=87283c14c85587&id=21509>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁶¹ Centro de Referência à Mulher, instalado no município em 2006. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site//index.php?sessao=06d11a5f6a5506&id=755>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁶² Unidade Básica de Saúde, terminologia substitutiva aos postos de saúde.

para compor a Rede de Atenção e Prevenção à Violência.

A Rede de Violência é composta pelas Secretarias Municipais de Saúde, de Educação e de Assistência Social e da Mulher, sendo cada uma delas constituída por dois membros, exceto a de Educação, que conta com apenas um membro, porque o NRE⁶³ tem um representante. Também fazem parte como membros o Ministério Público e a 15ª Regional de Saúde do Paraná, que têm como sede o município de Maringá.

Nesse sentido, a Rede de Atenção e Prevenção à Violência é composta por 13 grupos descentralizados, dos quais são membros representantes de escolas municipais, estaduais, CMEI's, CRAS, UBS, CREAS, CRAM, CAPS⁶⁴, CAPS I⁶⁵, CAPS-ad⁶⁶, CMDCA⁶⁷, entidades do terceiro setor, polícia militar, patrulha escolar e conselho tutelar. Desses grupos, não são todos que possuem um representante de cada setor, pois são formados de acordo com a territorialização dos serviços. A maioria dos grupos é formada pelas cinco primeiras instituições citadas, sendo este considerado um trabalho de articulação em rede entre as políticas setoriais.

Segue abaixo a organização dos grupos e quantidade de membros para o ano de 2016.

⁶³ Núcleo Regional de Educação, criado em 1983 em substituição às Inspetorias Regionais de Ensino e Inspetorias Auxiliares de ensino, conforme disposto no Decreto 2161 de 1983. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/1d38e762ee610bd003256a99006af266?OpenDocument>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁶⁴ Centro de Atendimento Psicossocial Infantil, instalado no município em 2011. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115206896618&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁶⁵ Centro de Atendimento Psicossocial I, instalado no município em 2002. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115202586312&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 2016.

⁶⁶ Centro de Atendimento Psicossocial de Álcool e Droga, instalado no município em 2003. Disponível em: <http://cnes2.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4115202594838&VEstado=41&VCodMunicipio=411520>. Acesso em: 30 mai. 2016. Os equipamentos citados acima, bem como o Centro Integrado de Saúde Mental – CISAM, que é um ambulatório de psiquiatria, e o CAPS II Canção, que atende pessoas com grau severo de doença mental, foram acoplados em 2015 em um único local, denominado de Complexo Maringaense de Saúde Mental, sendo o primeiro do Brasil, porém retirou os princípios de descentralização dos serviços nos territórios e feriu alguns da Reforma Psiquiátrica.

⁶⁷ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituído no município através da Lei nº 2.773/90, alterada pela Lei nº 7.406/06. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/5326a97c2c21.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

Tabela 1 – Grupos Rede de Violência

| ORGANIZAÇÃO DA REDE DE VIOLÊNCIA 2016 | |
|--|-----------------------|
| GRUPOS | REPRESENTAÇÕES |
| 1 | 23 membros |
| 2 | 19 membros |
| 3 | 6 membros |
| 4 | 8 membros |
| 5 | 13 membros |
| 6 | 13 membros |
| 7 | 15 membros |
| 8 | 30 membros |
| 9 | 39 membros |
| 10 | 21 membros |
| 11 | 15 membros |
| 12 | 10 membros |
| 13 | 12 membros |

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Conforme os números apresentados na tabela 1, estes representam os serviços disponíveis em cada território e, por isso, os grupos não têm a mesma composição e quantidade de membros.

A coordenação geral da Rede de Atenção e Prevenção à Violência, desde a sua formação em 2011, é exercida por um representante da Secretaria de Saúde e por um representante de cada grupo, de acordo com a escolha dos membros. Durante o ano de 2016, conforme a agenda, estão previstas quatro reuniões gerais e nove descentralizadas, tendo recesso nos meses de janeiro, julho e dezembro, em que se verifica a consonância com o calendário escolar, estando a articulação em consonância com a política de educação.

No final de 2014, foi inaugurado o Centro Municipal de Apoio Especial – CEMAE⁴⁸, serviço vinculado à secretaria de educação para atender crianças que estão matriculadas na rede municipal de ensino que apresentam dificuldades de aprendizagem, que podem estar associadas a aspectos cognitivos, psicossociais, físicos, dentre outras questões que interferem

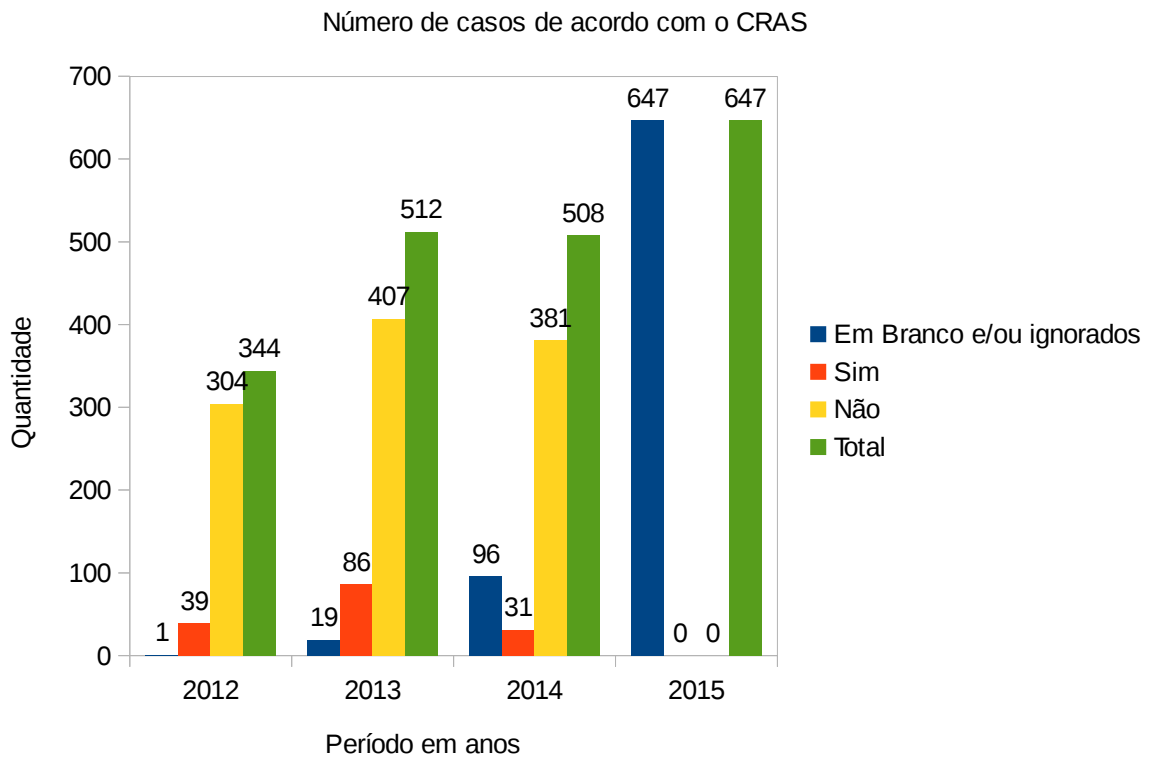
diretamente no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

O CEMAÉ é composto por uma equipe inter e multidisciplinar, são profissionais da Fonoaudiologia (cinco), da Psicologia (sete), da nutrição (um), especialistas em Educação Especial e Psicopedagogia, que atendem as crianças com dificuldades de aprendizagem no contra turno escolar, visando à superação dessas, conforme as necessidades de cada criança, levantadas em estudos de caso.

Para compreender o universo da violência do município de Maringá e quais são as faixas etárias em que se evidenciam a violência e a denúncia, compilou-se os dados quantitativos dos anos de 2012 a 2015, notificados pelos serviços na ficha do SINAN, conforme dados da Secretaria Municipal de Saúde.

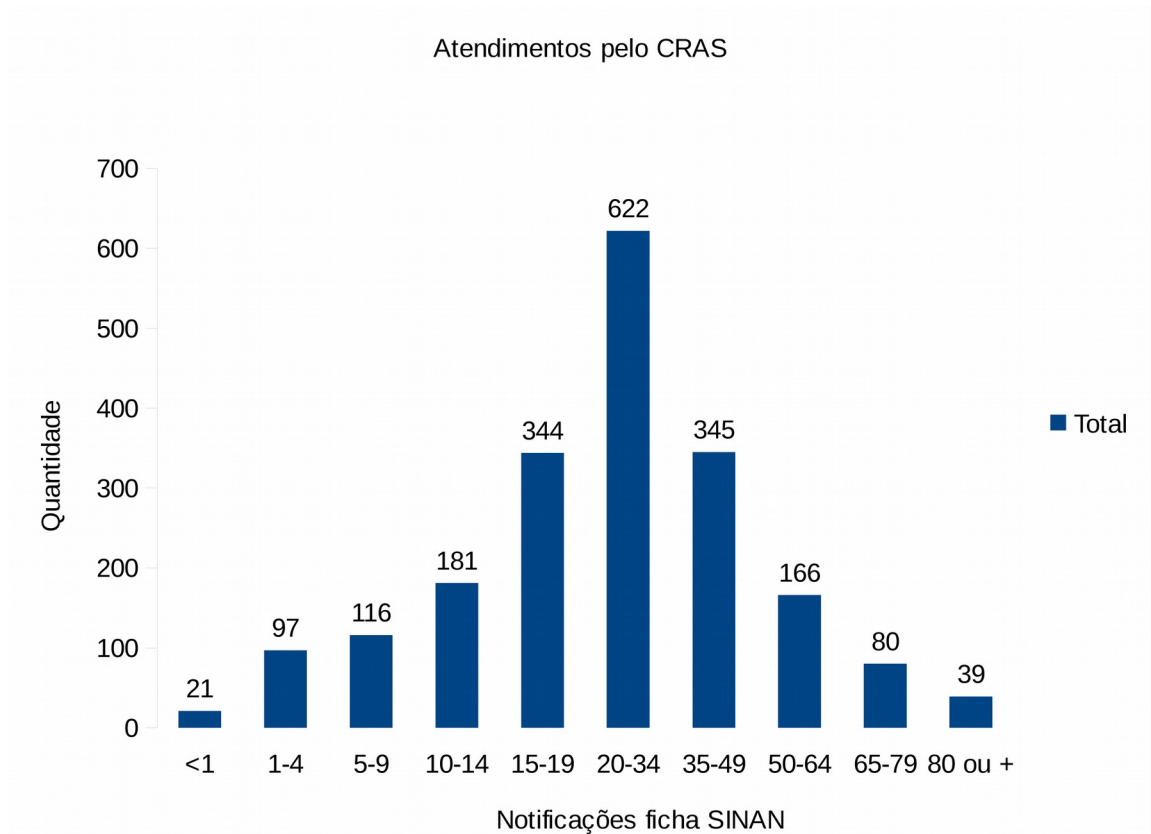
Seguem, abaixo, gráficos que exemplificam os dados, em especial, a partir do terceiro, em que se apresentam os casos de violência contra crianças e adolescentes atendidos pelos serviços de proteção aos direitos desse segmento.

Gráfico 1 – Universo da Violência em Maringá



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

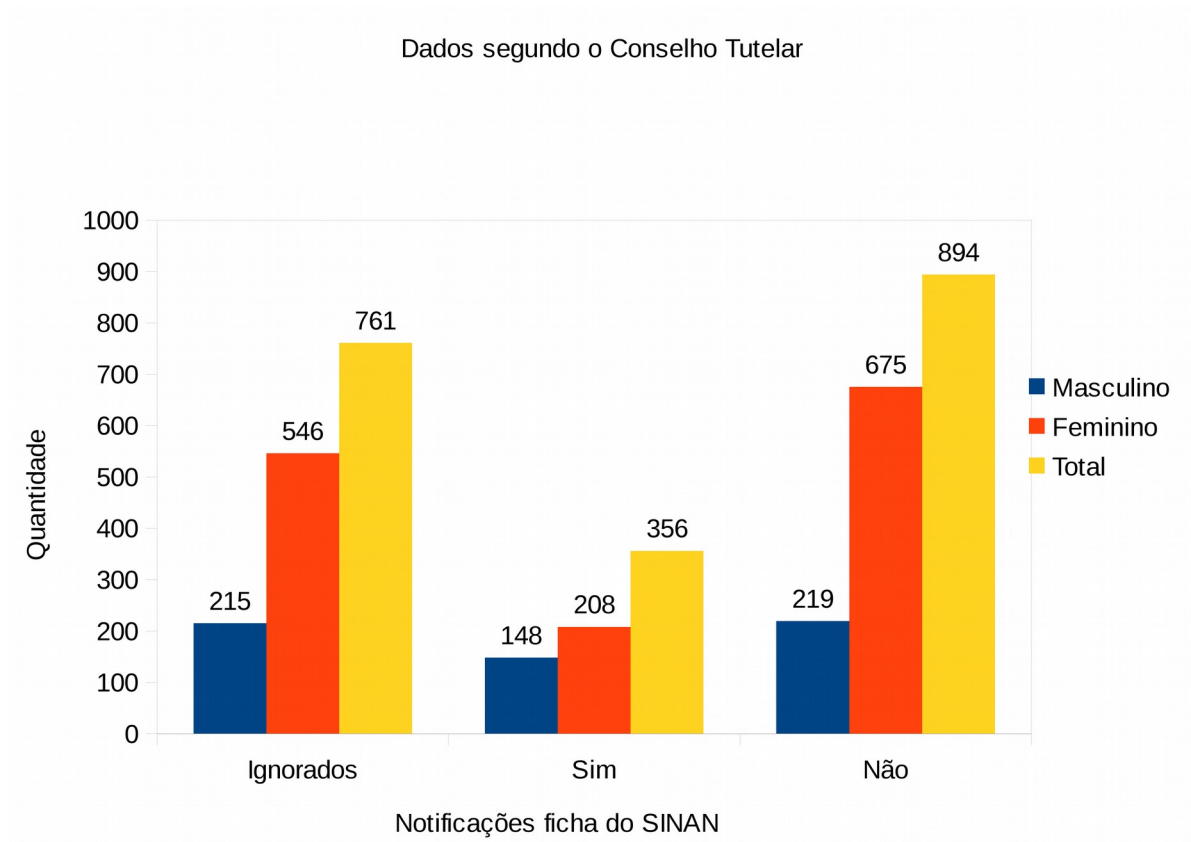
Tendo em vista os dados do gráfico 1, verifica-se um aumento de 98% nas notificações do primeiro ao último ano que foram analisados, o que pode ser considerado como o trabalho de fortalecimento da Rede de Atenção e Prevenção à Violência. Podemos afirmar que há um avanço na publicização para elaboração de estratégias de combate à violência no município.

Gráfico 2 – Faixa Etária Segundo o SINAN

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

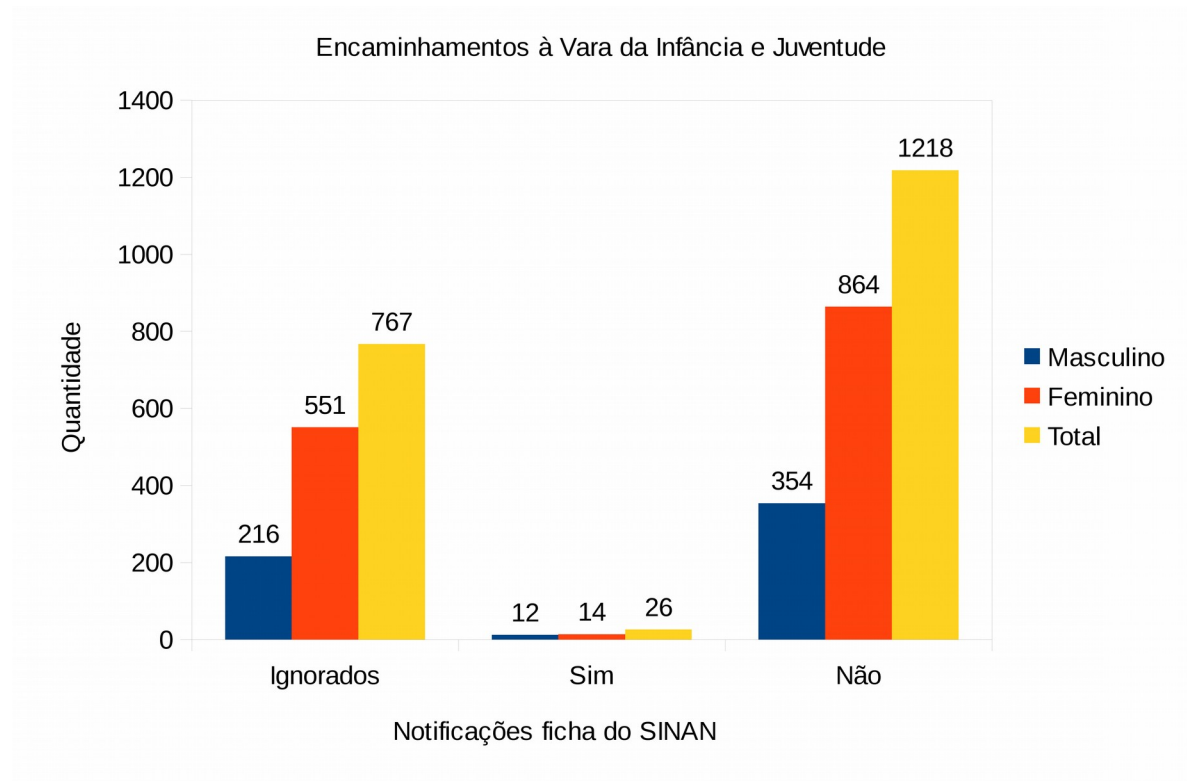
Os dados acima apresentam os índices de violência conforme a idade da vítima. Destacam-se os casos cometidos contra crianças e adolescentes nas cinco primeiras colunas, os quais se encontram em idade escolar, matriculados em CMEI's, escolas municipais ou estaduais.

Os números mostram a importância da interface do trabalho interdisciplinar na educação para o encaminhamento e acompanhamento da criança, família e comunidade como um todo. O assistente social tem a competência e habilitação profissional de trabalhar em prol da defesa e garantia de direitos, bem como de promover espaços de debate sobre as diversas expressões da questão social, que são veementemente presenciadas e manifestadas no processo de ensino e aprendizagem de muitos educandos.

Gráfico 3 – Amostra da Violência Contra Crianças e Adolescentes

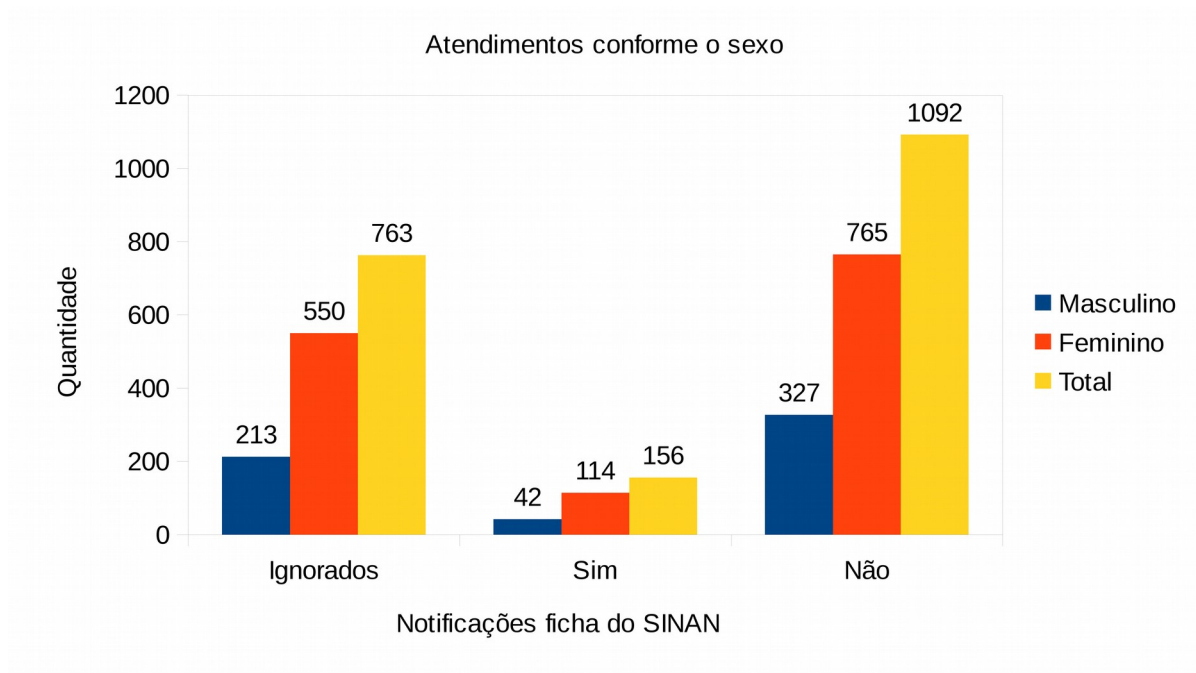
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Os dados expressos no gráfico 3 apontam divergências entre a função do trabalho do Conselho Tutelar para a garantia e defesa dos direitos e deveres da criança e do adolescente, conforme previstos no ECA, uma vez que apenas 356 casos foram atendidos e/ou acompanhados por esse órgão.

Gráfico 4 – Articulação da Rede de Violência com o Judiciário

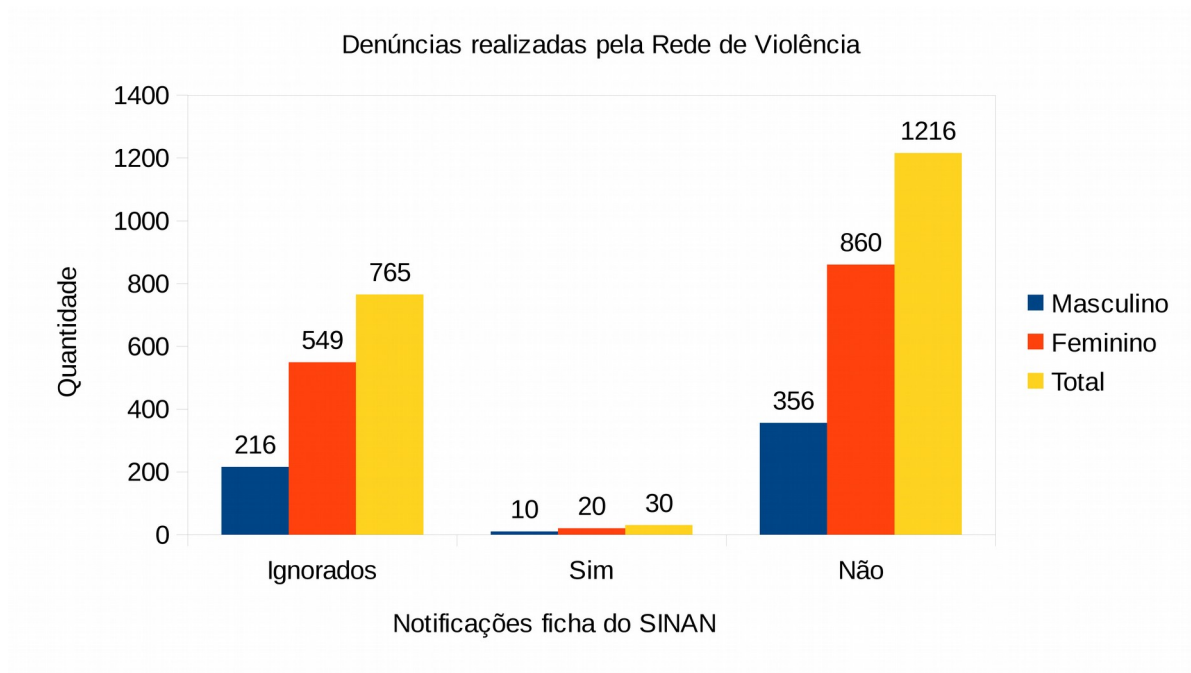
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

O gráfico 4 apresenta a articulação da Rede de Violência com o poder judiciário, situação que mostra somente 26 casos encaminhados à Vara da Infância e Juventude, o que acende um sinal de alerta aos serviços e ao Sistema de Garantia de Direitos. Compreendemos que esse segmento possui prioridade absoluta nas legislações vigentes, como a CF de 1988 e o ECA de 1990, porém os números mostram que, além da violência sofrida, a vítima pode estar sendo negligenciada pelo Estado.

Gráfico 5 – Amostra de Violência Segundo o CRASS: de 2012 a 2015

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Conforme os dados expostos no gráfico 5, verificamos que nem todos os casos são atribuídos como violência para serem encaminhados à política de assistência social, sendo que o rompimento de vínculos familiares ou comunitários devem ser encaminhados ao CREAS, para averiguação e acompanhamento sócio familiar.

Gráfico 6 – Amostra da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

De acordo com os dados do gráfico 6, verificamos que são raros os casos de denúncia de violência contra crianças e adolescentes na Delegacia de Proteção, considerando que ela deve partir da vítima ou família.

Os dados apresentados da violência em Maringá dão sinais de que o poder público e a sociedade precisam fortalecer ações de prevenção e atendimentos específicos para a vítima. Por isso, faz-se necessário o assistente social na educação, para observar, conhecer e analisar as manifestações das expressões da questão social que tem a escola como palco principal.

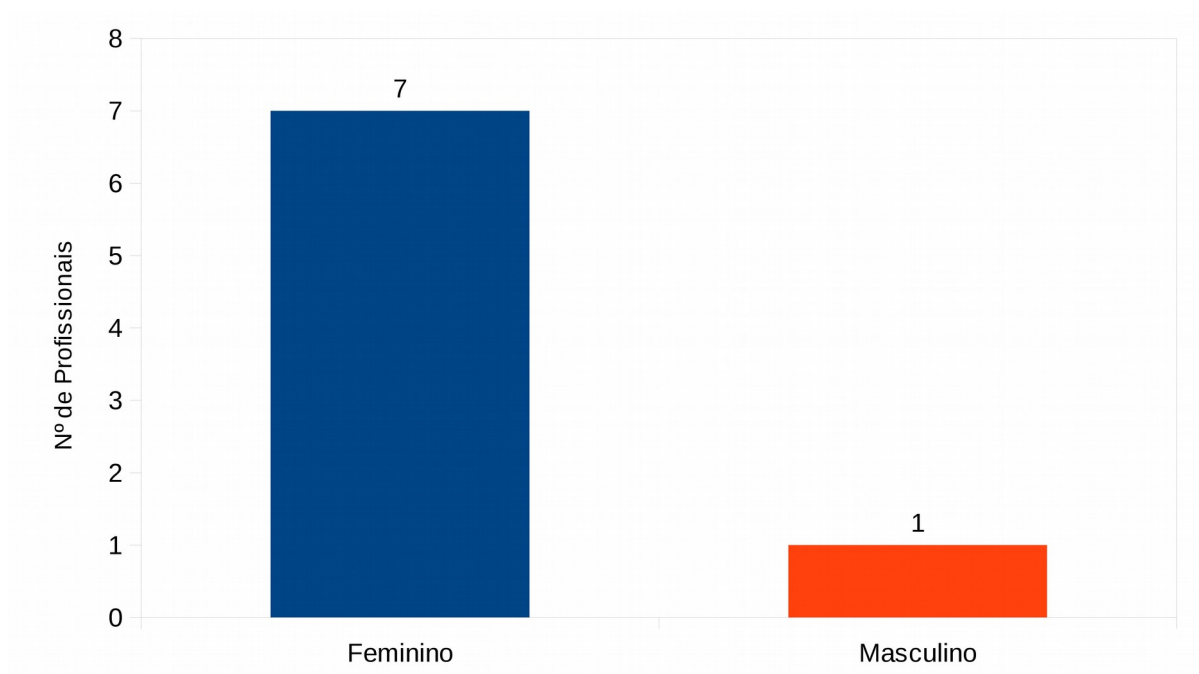
As violências notificadas, em sua grande maioria, são casos de violência sexual, maus tratos e tortura, isto é, casos de violência física. As demais, como a psicológica, material, bem como as negligências, vulnerabilidades e risco social de que muitas crianças e adolescentes são alvos, por não se ter dados mensuráveis, acabam sendo veladas, de modo que permanece o ciclo vicioso de perversidade de um ser sobre o outro, que geralmente é de cunho intrafamiliar, ocorrendo muitas vezes em um local que deveria ser de acolhida e segurança.

3.3 APRESENTAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base nas questões norteadoras desse estudo, que se direcionam a compreender como a demanda da educação apresenta a profissão do Serviço Social e sua intervenção no atendimento dessas pela política de assistência social no município de Maringá, bem como a desvelar como a não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná desdobra-se nessa conjuntura intersetorial das referidas ações políticas, foram realizadas entrevistas com oito assistentes sociais vinculados à SASC. Cada um desses profissionais está alocado nos CRAS e conhece a realidade dos territórios do município que atendem aos usuários da política de educação.

Elaboramos um perfil dos participantes da pesquisa, com a intenção de apresentar alguns aspectos de identificação, preservando o anonimato dos envolvidos, de acordo com a exigência da ética na pesquisa.

Gráfico 7 – Sexo dos Entrevistados

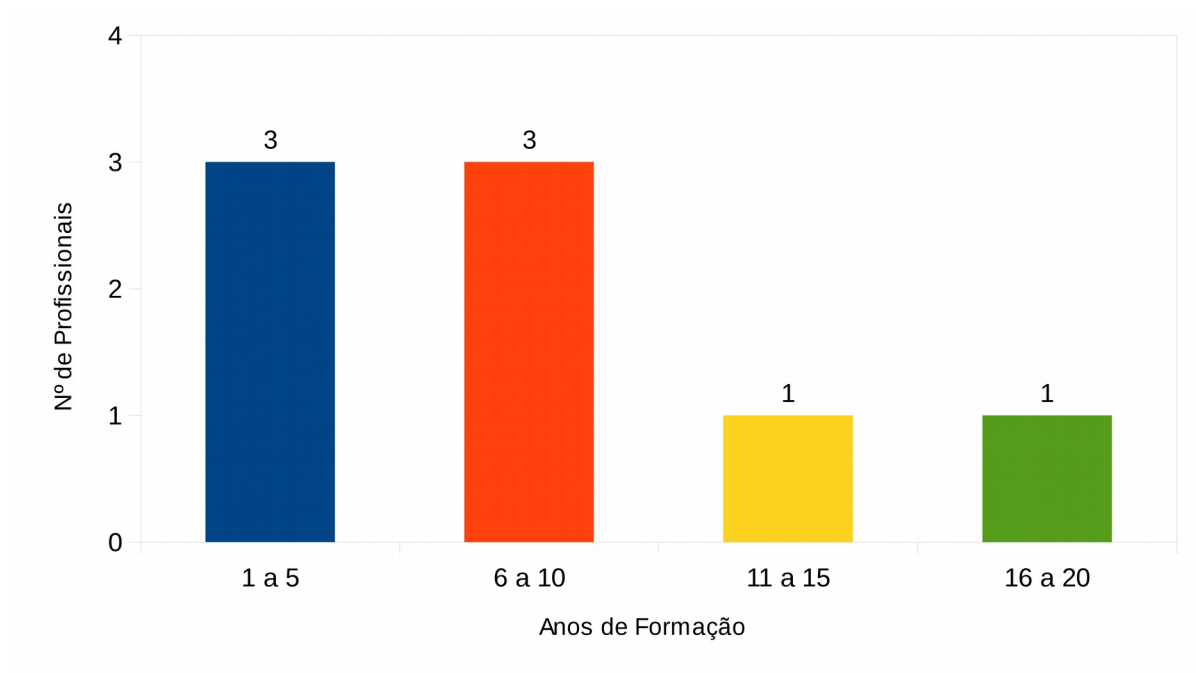


Fonte: Secretaria Municipal de Saúde do Município de Maringá – 29 fev.2016.

Diante do gráfico 7, verificamos a predominância do sexo feminino na profissão, permanecendo essa característica desde a sua gênese. A partir da década de 1980, com o Movimento de Reconceituação, a categoria masculina foi aproximando-se e inserindo-se

morosamente na área social, considerada, anteriormente, como questão de benevolência, caridade e cuidado, associados à religião e à função social da mulher na sociedade patriarcal burguesa, características que estão em pauta constante para superação, pois a mulher contemporânea, formada por essa mesma sociedade desde o final do século XX, assumiu outras funções, dentre elas a do trabalho. Vem capacitando-se conforme as exigências do mercado, bem como por sua ânsia de conhecimento, sendo essa uma característica fundamental para a colocação da categoria no ranking educacional superior à do homem, isso em âmbito nacional.

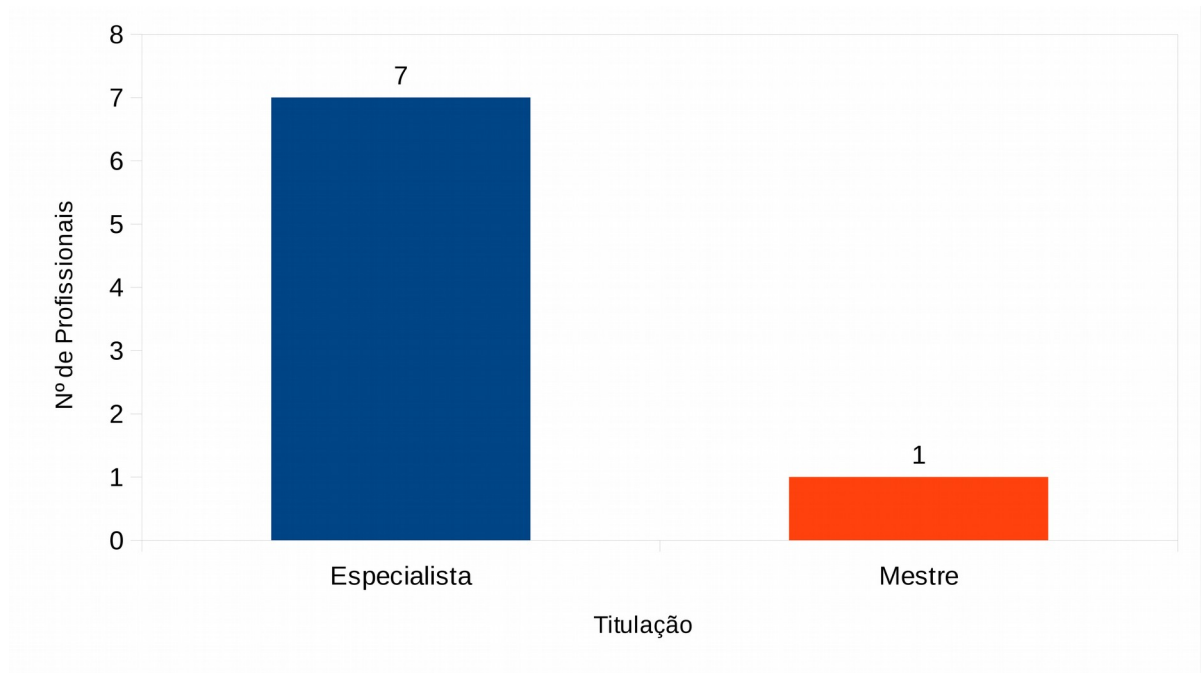
Gráfico 8 – Tempo de Formação



Fonte: A autora (fev – abr 2016)

Os dados compilados revelam que a formação profissional da grande maioria ocorreu a partir dos anos 2000, sendo, pois, uma formação recente, o que revela a formação com conhecimento da direção social assumida pela profissão e a inserção na política de Assistência Social, após a estruturação do SUAS e PNAS.

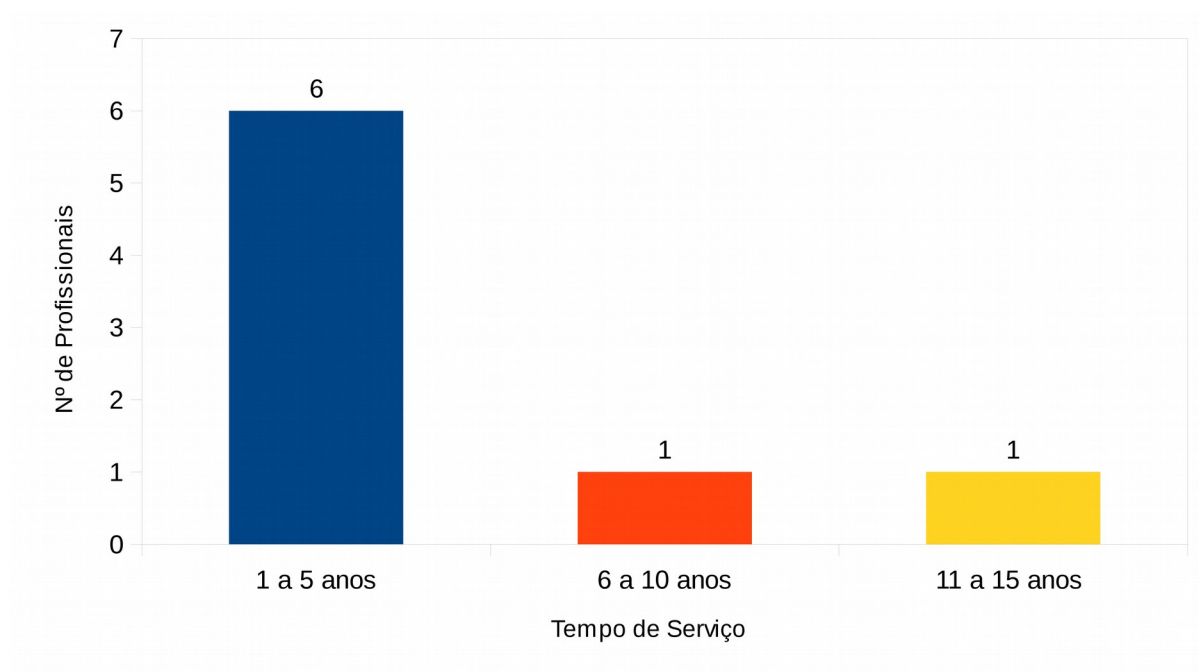
Com relação ao local de formação dos participantes, verificamos que 88%, isto é, sete participantes, realizaram a graduação em universidades públicas da região Norte do Paraná e apenas um cursou em instituição de ensino privado de Maringá.

Gráfico 9 – Grau de Titulação

Fonte: A autora (fev – abr 2016)

No que concerne à qualificação profissional, apenas um assistente social cursou pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, apesar da manifestação de interesse de outros dois que, devido à incompatibilidade entre trabalho e estudos, não tiveram a oportunidade, mas pretendem, futuramente, aperfeiçoar-se nessa modalidade intelectual.

Destaca-se que dois participantes possuem graduação no curso de Direito, além do Serviço Social, dois possuem mais de uma especialização *latu sensu*, dois já exerceram atividade profissional na docência, mas apenas um permanece com o vínculo na academia.

Gráfico 10 – Tempo de Trabalho na SASC

Fonte: A autora (fev – abr 2016)

No que se refere ao tempo de trabalho na Secretaria de Assistência Social de Maringá, verificamos que os profissionais foram inserindo-se após a regulamentação da NOB/RH⁶⁸ e expansão dos serviços socioassistenciais que o município disponibiliza. Dos oito participantes, quatro são estatutários, três estão em estágio probatório e apenas um é contratado por teste seletivo.

3.4 EIXOS ANALÍTICOS DA PESQUISA

3.4.1 Eixo 1: Atendimento da demanda da educação pela política de assistência social

Para depreender como a demanda da política de educação apresenta-se aos profissionais que atuam nos CRAS de Maringá, o ponto de partida foi compreender como os/as assistentes sociais percebem a articulação entre a rede municipal e estadual de ensino, uma vez que os grupos da Rede de Atenção e Prevenção à Violência são divididos por territórios conforme os serviços de cada territorialidade.

⁶⁸ Norma Operacional Básica de Recursos Humanos de 2009.

Sobre isso a depoente salientou:

Eu penso que não há uma articulação entre os níveis de educação, e isso está relacionado assim em alguns casos que faltou um diálogo, um simples diálogo resolveria uma situação da escola, ou de uma questão de uma transferência escolar. Chegam para nós inclusive essas situações, a pessoa veio de outra cidade e a dificuldade de ir à escola se inserir, precisa de um documento e, muitas vezes, acaba realizando pelo CRAS mesmo, é feito ao menos até a escola entender que é função dela e assumir a responsabilidade, mas o pai já tem que ter trazido, mas não trouxe e a criança precisa estudar. Essas questões assim de entendimento do direito da criança e começa a falar em direito tal, a gente fala que é da assistência, não sei se é por medo da gente encaminhar pro conselho os profissionais da escola começam a abrir um pouco mais, mas eu vejo essa dificuldade. (E)

Pela análise dessa fala, fica evidente a falta de diálogo entre os setores educacionais. O depoimento de E apresenta as seguintes dificuldades: inserção na escola devido a questões burocráticas, entrave na compreensão do direito à educação para todos os indivíduos e aversão à responsabilidade da função de atendimento. Essas dificuldades perpassam a política de assistência social para que seja assegurado o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, porém são expressões que exigem um atendimento do Serviço Social na educação, ou seja, os/as assistentes sociais têm a competência de realizar a intervenção frente as demandas e encaminhamentos apresentados.

Frente a esse contexto, verificamos que as fragilidades apontadas por E são empecilhos na articulação e comunicação das informações entre os níveis municipal e estadual de ensino, o que pode comprometer o acesso e permanência escolar, porque não são compreendidas as demandas que a família apresenta, bem como as que são manifestas no cotidiano.

Com relação a essa questão outra participante frisa, ainda, que “[...] parece que são duas esferas diferentes, não sei como é o acompanhamento interno de uma série para outra, mas parece bem separado.” (C).

Nesse sentido, mais uma entrevistada reforça e complementa que a articulação “[...] existe, mas não é uma coisa assim que é eficiente, no Distrito X⁶⁹ pode até ser que pelas escolas estarem no mesmo espaço físico, mas existe um distanciamento.” (H).

Com base na compreensão dos participantes da pesquisa, há fragilidades na articulação da política de educação entre os setores da mesma área, e isso compromete a

⁶⁹ Identificação para preservar o verdadeiro nome de um dos distritos do município de Maringá.

eficiência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, faz-se necessário desvelar que a criança e o adolescente não são como uma tabula rasa, que apenas podem ser colocados na condição de receptores, mas, ao contrário, deve-se compreender que são coparticipantes desse processo de formação político, social e intelectual.

Dessa feita, é preciso reconhecer que as condições objetivas de vida e o contexto familiar e comunitário são peças-chave para, de fato, estabelecer-se uma relação com o conhecimento de quem são os sujeitos, o que pensam, como vivem, quais suas perspectivas, uma vez que elas se manifestam diariamente no ambiente educacional nas diversas expressões da questão social.

Sobre a articulação entre as redes estadual e municipal, também se tem a contribuição de outra depoente, quando afirma que:

[...] o contato maior é com a rede municipal, e com o contato com as professoras, eu vejo eles falando da necessidade de um maior diálogo, uma consolidação do diálogo entre eles, porque às vezes o Estado vai receber alunos que poderia já conhecer a situação daquele aluno, da família dele se tivesse essa maior interação do que tentar desvendar. E também tem a questão da escola estadual ter um número muito maior de alunos do que a municipal, e esse olhar diferenciado que as escolas municipais têm justamente por serem crianças ou pré-adolescentes, e na escola estadual como são muito adolescentes há muita desistência [...]. (D)

Verifica-se no depoimento de D que a relação com a educação municipal é um pouco mais próxima, mas com desafios, pois se desvenda claramente a fragilidade na comunicação dos setores educacionais, em que há o rompimento do aluno, ou seja, quando se transfere a matrícula do aluno para o âmbito estadual, o debate acerca das particularidades da criança e do adolescente torna-se fragmentado.

Os serviços educacionais, que deveriam prezar pelos princípios de qualidade, por exercer a formação e repasse dos conhecimentos e saberes adquiridos pela humanidade ao longo da história, não se efetivam. Soares (2009) trata disso ao afirmar sobre o ideário neoliberal que se firmou com a fragmentação, precarização e focalização das políticas sociais.

Ressaltamos os estudos de Peroni (2003) sobre os efeitos do neoliberalismo na área da educação, em que estudos citados no capítulo 1 afirmam que o governo prioriza apenas o número de matrículas, por controlar os indicadores de financiamento que estão diretamente associados à política econômica, de acordo com os interesses do capital.

Ao se referir sobre a articulação entre a política de assistência social e educação, a

depoente D destaca que:

Existem as demandas que também estão atreladas à política de assistência social, nos próprios programas, por exemplo, do programa bolsa família, que existem as condicionalidades, em que atua-se com relação à frequência escolar, em que se faz a busca ativa dessas famílias e também o BPC⁷⁰ na escola, que também interage com a educação, mas são atividades próprias para a assistência social. Mas existem certos atendimentos que nós fazemos que estão estritamente relacionado com a educação, sendo demanda espontânea e encaminhamento da rede, inclusive do Sistema de Garantia de Direito, talvez por uma falta de esclarecimento das atribuições do CRAS ou então porque não encontram um respaldo para exercer aquela atividade e vê no assistente social, apesar de termos a competência, mas não na política de educação o que acaba gerando essa demanda para nós. (D)

O depoimento em referência assinalou que é cabível articular as políticas de assistência social e educação, sendo o programa bolsa família (PBF) uma das demandas de interlocução entre as políticas, mas que a interação não pode ser apenas com relação à frequência escolar, apesar desta ser uma condicionalidade importante para a manutenção da transferência de renda ofertada pelo PBF, não pode ser o único fator.

É fundamental analisar a conjuntura que envolve a demanda de evasão, falta de acesso ou permanência no ambiente educacional, uma vez que, para prevenir-se, esses elementos são fundamentais ações de inclusão, trabalho com a família para estabelecer vínculos e acompanhamento sócio-familiar.

A participante D elenca também a questão da demanda espontânea, isto é, a família busca atendimentos do assistente social, sendo este primordial para a compreensão de determinadas situações, como, por exemplo, a escuta social, a visita domiciliar e a articulação com a rede. Porém, em muitos casos, não compete aos profissionais da política de assistência social intervir, por estarem vinculados a outra política, em que são realizados serviços específicos. Enquanto equipamento da proteção social básica, a função do CRAS é estabelecer critérios específicos para os serviços socioassistenciais ofertados e diferencia-se da política de educação, que é direito de todos, conforme expresso na Constituição Federal de 1988.

As diferenças presentes nas ações da política de assistência social e de educação, pressupõem a necessidade da existência de um profissional do Serviço Social na educação,

⁷⁰ Benefício da Prestação Continuada, destinado a pessoas com deficiência e idosos que não tenham contribuído com INSS e possuam idade igual ou superior a 65 anos, desde que estejam de acordo com os critérios de renda per capita familiar de ¼ do salário-mínimo.

para realizar as articulações necessárias entre as políticas setoriais, mediações entre aluno-escola-família-comunidade, por estarem imbricadas no processo educacional, pois é preciso enxergar a criança em sua totalidade e não dividi-la em partes.

Considerando os atendimentos realizados pelo assistente social do CRAS acerca das demandas da política da educação, destacam-se: “[...] as condicionalidades do PBF em reuniões técnicas de articulação da SASC com a saúde e educação, reunião trimestral que precisa avançar e as demandas do conselho tutelar.” (A).

O relato esclarece como está organizada a interlocução entre as políticas de assistência social, educação e saúde para assegurar os pressupostos do PBF, sendo necessário o fortalecimento da compreensão desse direito que requer a obrigatoriedade de acesso a outro direito para ser garantido, ou seja, busca-se que as condicionalidades sejam cumpridas, mas é preciso que as reuniões técnicas objetivem o debate para além desses critérios burocráticos, bem como abranjam a função do conselho tutelar e os encaminhamentos deste para os órgãos competentes, de acordo com cada caso de atendimento.

Nesse sentido, E frisa que:

[...] há dois anos tinha muita demanda de relatório social para inclusão de criança em CMEI, encaminhado pelo Conselho Tutelar, mas que não cabia ao CRAS por ser um direito a todos, diferente política de assistência social. Após muito diálogo entre os profissionais e a compreensão da gerência da proteção social básica de que esse não era nosso papel, foi acordado entre as secretarias que isso não seria realizado mais. (E)

A assertiva evidencia as particularidades de acesso à educação infantil, desde que fosse encaminhado com relatório social para adquirir o direito à educação, uma vez que esse é para todos, e que a falta de vagas é um entrave de responsabilidade do município, e não da família, em buscar mecanismos para adquiri-lo. Tendo em vista que o ECA (1990), a LDB (1996) e outras legislações trazem a educação infantil como direito da criança sem estabelecer qualquer tipo de critério para que a família seja condicionada.

De acordo com Raichelis (2001, p. 388) é preciso:

[...] participar ativamente do movimento de defesa do caráter universalizante da Seguridade Social brasileira e da primazia do Estado na sua condução, reafirmando a consolidação do SUS, do SUAS, da Previdência Social, da Educação Pública, combatendo o reducionismo do modelo de política social voltada aos mais pobres entre os pobres, a despolitização da política, a refilantropização da questão social, trazendo de

volta ao debate o ideário e o imaginário da subjetividade pública e da universalização dos direitos.

Eis que temos um grande desafio pela frente e por isso a articulação com os demais profissionais é fundamental para a efetivação dos direitos para todos os seres humanos.

Ainda sobre o mesmo tema, H relata:

[...] fui até a escola de uma criança que estava sofrendo abuso para discutir o caso, mas não fui bem recebida. Em contatos telefônicos a impressão é que estamos cobrando eles, e não é isso [...]. (H).

A questão da violência contra crianças e adolescentes envolve inúmeros procedimentos a serem realizados. É o que Amaro (2015) fundamenta sobre a necessidade de todos os envolvidos no espaço educacional, ou seja, professores, zeladoras, auxiliares administrativos, dentre outros profissionais, terem condições de observar e trazer para a equipe multidisciplinar possíveis situações de violação de direitos. Por isso, a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação torna-se imprescindível para canalizar os encaminhamentos conforme a demanda de cada caso, o que significa dar visibilidade para aqueles que, mesmo com pouca idade, estão clamando por socorro, por meio de diversificados sintomas.

Do contexto dos depoimentos, verificamos que são priorizadas discussões pontuais e em situações singulares, o que não possibilita ações de prevenção e acompanhamento contínuo das manifestações das expressões da questão social na área educacional. A parceria entre as equipes multidisciplinares são fundamentais, tanto na colaboração e construção de um novo saber e conhecimento acerca de determinada questão, quanto na compreensão da situação que algum(a) aluno(a) esteja enfrentando ou sofrendo que, na maioria das vezes, é intrafamiliar ou cometida por uma pessoa próxima que aparentava ser confiável.

Ao exercer uma ação conjunta, a escola estará respaldada para intervir e alcançar uma resolução qualitativa e eficiente e, assim, garantirá a educação em sua totalidade, como direito fundamental para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com reciprocidade entre a escola-família-comunidade. Entretanto, verificamos que essa não tem sido a experiência constatada e relatada pelos entrevistados da pesquisa, visto que reforçam a dificuldade do trabalho multidisciplinar.

Em relação a debates desenvolvidos para a inserção de assistentes sociais na educação no município de Maringá, os depoentes D e E consideram que:

No trabalho profissional, em discussões isoladas e com alguns assistentes sociais em encontros e reuniões gerais, há uma concordância da importância do profissional na educação até para dar continuidade em ações que a assistência social inicia, mas que não é de sua competência dar continuidade, mas nada muito avançado. (D)

Nas reuniões desenvolvidas com rede do grupo que participo, já ocorreram sinalizações, relatos mencionando acerca dessa necessidade no espaço escolar. (E)

Os participantes da pesquisa apresentaram, de forma unânime, que não há debates promovidos pela categoria ou por outros profissionais sobre a inserção do Assistente Social na educação, apesar de terem algumas discussões pontuais e isoladas. Aponta-se que “[...] não tem nada evoluído nessa área, sendo incipiente.” (A). Isso significa dizer que a inclusão do Serviço Social na política da educação no município de Maringá será um desafio.

Nesta perspectiva, dois depoimentos evidenciam a visão dos profissionais de educação sobre os princípios da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná:

Particpei uma vez de uma reunião com escolas municipais e o NRE em 2012 e eu me lembro da fala de um professor do núcleo, de que o próprio meio escolar tem uma resistência em aceitar outro profissional, como o assistente social e o psicólogo, mas que ele e uma equipe do núcleo veem a importância e eles tentam, mas que é muito difícil. (B)

Acredito que por uma falta de compreensão do trabalho do assistente social na educação há dificuldades na aceitação e até mesmo mobilização dos profissionais da educação. (D)

Os depoimentos afirmam que existe certa resistência por parte dos profissionais de educação sobre a inserção do assistente social nesse âmbito, porque não há conhecimento sobre qual será sua função junto à equipe pedagógica. Ressaltamos que os depoimentos dos profissionais da educação não possuem clareza sobre a intervenção e ações do serviço social na educação, o que pode contribuir com o entendimento enviesado das atribuições que são privativas desse profissional, tais como: escuta social, acompanhamento sociofamiliar, mediação dos conflitos entre aluno-família-escola-comunidade, parecer, laudo e relatório social, bem como as atividades que vão ser realizadas conforme os preceitos da

interdisciplinaridade.

Para isso, a troca dos saberes entre as áreas do conhecimento é fundamental, especificamente entre a Pedagogia e o Serviço social, por meio de articulações com a rede de serviços e o sistema de garantia de direitos, buscando elaborar estratégias para inclusão, permanência e sucesso escolar, como também a realização de estudos de caso, ações socioeducativas, dentre outras.

Tendo em vista essa conjuntura, Almeida (2010) apresenta uma contribuição acerca do trabalho desenvolvido pelo assistente social na educação, afirmando que esse não será semelhante ao do educador, pelo contrário, esse profissional contribuirá para que a qualidade do serviço prestado, em que buscará desempenhar seu papel junto à equipe pedagógica, mas em sua especificidade, para viabilizar o processo de garantia da educação em sua totalidade, compreendida e assegurada como direito fundamental para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de propiciar o fortalecimento das relações entre escola-família-comunidade.

Para tanto, indagamos acerca da Lei Estadual nº 15.075/2006 do Paraná, que versa sobre a inserção do assistente social na educação, para levantar o posicionamento dos participantes no que se refere à aplicabilidade da referida legislação, tendo em vista que essa inserção não vem aplicando-se em todo o estado. Há maior aplicabilidade na esfera municipal, que possui legislação própria, mas são em alguns municípios, conforme a concepção do poder executivo sobre as necessidades políticas de educação.

A visão de um dos entrevistados, A, assemelha-se na compreensão sobre a aplicabilidade da legislação estadual, ao destacar que:

[...] vai ser difícil a efetivação, apesar de ser importantíssimo, principalmente com o avanço do ECA, sistema de garantia de direitos, mas está longe de acontecer, por questões políticas, luta da categoria e da sociedade civil. (A).

Outro depoente apresenta sua concordância no que tange à aplicação da lei, ao afirmar:

[...] sou totalmente favorável, até para perceber as relações que são estabelecidas entre a escola, família, alunos, professores, porque tem situações que poderiam ser resolvidas na própria escola e não são, aí vem uma demanda para o CRAS que só aumenta. (H)

Com relação ao acompanhamento dos debates em torno da temática Serviço Social na educação, verificamos que os participantes não realizam, porém ressaltamos que é evidente a necessidade da participação e do acompanhamento dos debates e movimentos para firmar a luta por seus direitos.

As falas evidenciaram que os profissionais são favoráveis que a legislação se efetive ao elencarem a necessidade de um profissional na política de educação, para a identificação e acompanhamento das demandas, mas afirmam que será uma luta de longo prazo, sendo necessário o fortalecimento entre os pares e o apoio e participação da sociedade. Sobre isso, a depoente E ressalta que:

[...] a educação é um espaço social e que essa inserção pode causar um certo estranhamento no início, mas será um espaço desafiador, pois reflete o contexto da família da criança. E falar do direito ainda não é bem compreendido por outros profissionais. (E)

Para isso, temos por premissa a importância de esclarecer o papel do Assistente Social na educação, entre os demais profissionais que atuam nessa política, pois será a interlocução entre o trabalho conjunto que, ao estabelecer parcerias, será fortalecida para enfrentar a questão social que assola inúmeras crianças e adolescentes.

Desse modo, a interface das demandas da educação que são atendidas pelo assistente social do CRAS apresentaram que, quando os casos são encaminhados ao Serviço Social, a violação do direito já se efetivou, o que dificulta o trabalho de prevenção de rompimento de vínculos familiares e comunitários. Portanto a competência e habilidade profissional do assistente social perpassam pela análise da conjuntura em sua totalidade, ou seja, compreendem todas as relações que o indivíduo estabelece nos espaços de que participam escola, família e comunidade.

Por fim, cabe afirmar que a inserção do Serviço Social na educação é uma estratégia para contribuir com a função social da escola, isto é, em ensinar, para que no processo de ensino e aprendizagem a busca seja de assegurar a efetividade para todos, uma vez que o direito à educação é o ponto central para o desenvolvimento de uma sociedade para todos os seres humanos, em especial para que haja justiça social.

3.4.2 Eixo 2: O trabalho do Serviço Social na Rede de Atenção Prevenção à Violência

A partir da experiência dos profissionais, no que se refere à intervenção do assistente social no atendimento às demandas da educação, indagamos sobre a articulação da política de assistência social com a de educação, a respeito da qual o participante F relatou:

Os contatos que tive foi para ter uma intervenção com relação à falta de disciplina, confunde um pouco qual o papel do assistente social, misturam os papéis na relação do acompanhamento familiar. Demandas com relação à política de assistência, tem umas coisas bem confusas [...]. (F)

Com base no depoimento de F, verificamos a falta de compreensão do trabalho realizado pelo Serviço Social na área da educação pelos educadores, em especial aos serviços da política de assistência social que o CRAS realiza, fator esse que dificulta a articulação para os atendimentos e encaminhamentos, bem como para esclarecer sua área de atuação. A esse respeito, o participante C ressalta que:

A gente percebe que tem um diálogo um pouco difícil, eles não atendem bem, a impressão que se tem e que como se estivéssemos atrapalhando, um pouco conflituoso, parece que eles estão lá, mas que não podem se misturar com as outras políticas. A gente sente falta na assistência de ter esse compromisso das outras políticas. (C)

Conforme a participante relata sobre o compromisso das demais políticas setoriais na interlocução dos atendimentos, verificamos que este é um entrave que deve ser compreendido como tal para que o debate crítico torne-se fundamental para avançar nos processos de trabalho em rede.

Em contrapartida, uma profissional argumenta “[...] conseguimos entrar na escola com palestras, principalmente em datas marcantes, como a luta contra a exploração do trabalho infantil.” (D). É evidente, por exemplo, a questão sobre a prevenção de situações de violência, risco e vulnerabilidade pessoal, em que há visão das mais diversas temáticas inerentes ao processo de formação do ser social e reflexão das manifestações sociais.

As experiências apresentadas pelos profissionais, direcionam o trabalho que vem sendo realizado pelo Serviço Social na educação, isto é, as ações que o assistente social vem desempenhando conforme as necessidades apontadas, discutidas e encaminhadas pela rede.

Segundo Faleiros (2001, p. 13) “rede é, uma aliança de atores/forças, num bloco de

ação, ao mesmo tempo político e operacional [...]”. Corroboramos com o autor sobre a função da rede enquanto mecanismo para o trabalho interdisciplinar e em conjunto às demais políticas e serviços. Entretanto, essa compreensão não é partilhada por todos os membros da Rede de Atenção e Prevenção à Violência, sendo necessário a definição dos objetivos para planejar a interface entre todos os profissionais envolvidos nesse projeto.

O trabalho da rede trata de uma ação conjunta de diversos profissionais que atuam diretamente no acolhimento e encaminhamento dos serviços de assistência social e saúde que atendem as famílias das crianças e adolescentes da educação. Esses profissionais são compostos por diferentes grupos, de acordo com o território e desenvolvem ações e serviços. Na entrevista questionamos sobre como tem sido o trabalho dos grupos, e D relatou o seguinte:

[...] estive presente em várias delas, mas essas reuniões são para discussão de crianças e adolescentes vítimas de violência, mas acaba focada nos alunos, e muitas crianças e adolescentes que a gente atende estão à margem, estão fora da escola. E a gente tem essa dificuldade porque não consegue colocá-las na conversa, porque a escola diz que não é caso dela, e fica como se fosse um caso só da assistência, porque não consegue envolver a educação se a pessoa não estiver inserida nessa política. (D)

Com relação a experiência relatada, D salienta as dificuldades do grupo de seu território em compreender o direito à educação para aquele indivíduo que não tem acesso a esse direito. Só há reconhecimento daqueles que estão vinculados à política educacional, o que é um grande equívoco, além de evidenciar que há envolvimento apenas com os casos que a política de educação traz para a pauta, o que possibilita a negligência de atendimento de um direito que é de todos os indivíduos, porém não se efetiva para todos.

A evasão escolar é uma expressão da questão social que necessita estar na pauta das reuniões de todos os grupos da rede, por tratar-se de uma demanda velada que deve ser atendida com atenção diferenciada, pois alguns casos podem estar associados a outras expressões da questão social.

É imprescindível a efetividade dessas quatro perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, que é fundamental para a formação do ser social e que não compete a um único profissional, ao contrário, a multiplicidade de saberes das diversas áreas do conhecimento é que possibilitam a ampliação de acesso, permanência e sucesso da educação.

Destarte é fundamental compreender que:

[...] a atividade da educação escolar é de desenvolvimento humano, ou seja, de potencialização de capacidades em quatro perspectivas claras e convergentes: realização pessoal, qualidade de vida, participação política e inclusão planetária. [...] (CARNEIRO, 2010, p. 37)

Com relação às reuniões de trabalho da rede, algumas dificuldades têm sido apontadas, como expressou o participante F:

Reuniões sem planejamento, sem ordem sistemática, casos soltos, sem continuidade, sem propósito, eu e a psicóloga do meu CRAS construímos um roteiro para discussão dos casos. (F)

Fica evidente a necessidade de um planejamento das reuniões e uma breve pauta para as próximas discussões, pois somente dessa forma será possível a realização de atendimento qualificado, conforme as demandas apresentadas. Para isso, cada situação deve ser priorizada como tal e são realizadas diversas ações, como: “[...] discussões de caso, visita para verificar se tem perfil para atendimento na política de assistência social”. (C)

Toma-se que é primordial o conhecimento da condição familiar, seu contexto social, econômico e as relações intrafamiliares, para que sejam traçadas estratégias que possam, efetivamente, atender às demandas que se propagam na educação.

A respeito do trabalho do Serviço Social na Rede de Atenção e Prevenção à Violência no acompanhamento dos casos, os participantes D e G expressam que:

Os casos são bastante encaminhados pela escola nessas reuniões, então fazemos busca ativa⁷¹ da família enquanto proteção básica, verifica-se se a família tem perfil⁷² para atendimentos no CRAS, do PAIF⁷³, analisa as

⁷¹ “Refere-se à procura intencional, realizada pela equipe de referência, das ocorrências que influenciam o modo de vida da população em determinado território”. (MDS, 2016). Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

⁷² “Constituem-se como usuários do PAIF as famílias territorialmente referenciadas ao CRAS, em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social”. (MDS, 2016). Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

⁷³ Programa de Acompanhamento Integral à Família, “consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva da família, prevenir a ruptura de seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida”. (MDS, 2016). Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>>. Acesso em: 28 jun.2016.

questões de vulnerabilidade, o contexto da família, faz uma escuta qualificada⁷⁴ e, dependendo da situação apresentada, a gente busca o apoio do CREAS. (D)

A maioria dos casos é a educação que traz para discussão na reunião de rede, se a gente acompanha compartilha-se a situação da família, discute-se o que pode ser feito para melhor para criança, seja uma consulta na UBS ou em outros serviços como o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Porque, muitas vezes, a criança fica na rua. Este serviço é para que a criança não fique exposta na rua em vulnerabilidade e violência. (G)

Verificamos, por meio dos depoimentos, que os casos discutidos nas reuniões descentralizadas da Rede de Atenção e Prevenção à Violência, os vinte e três grupos seguem diretrizes semelhantes para os atendimentos de identificação e investigação, porém D assinala que dependendo do caso é necessário encaminhar ao CREAS para a realização de um trabalho conjunto.

[...] é na reunião que informam o nome dos pais e/ou responsável pela criança, para posteriormente verificar o que já foi feito ou não, não existe antecedência na discussão. (C)

[...] levantamento de informações sobre a pessoa e família no cadastro único, para depois visita domiciliar. (F)

Os depoentes salientam a questão da ausência de uma pauta prévia dos casos que serão discutidos. Se fosse realizada uma pauta, seria possível contribuir para o debate das ações que já foram ou não realizadas e, a partir dessa troca multidisciplinar e intersetorial, seriam estabelecidas estratégias para atendimento e acompanhamento de acordo com particularidade de cada caso.

A identificação familiar de determinado caso em discussão na reunião é realizada posteriormente, o que impossibilita avanços na argumentação dos profissionais das políticas envolvidas em posicionar-se frente à análise da conjuntura da realidade⁷⁵, tal qual ela se apresenta aos serviços de assistência social, educação e saúde, que podem complementar-se.

Para complementar as fragilidades nos atendimentos, conforme identificado na pesquisa, frisamos os seguintes depoimentos com relação ao CEMAE:

⁷⁴ (MDS, 2016). Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protacao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protacao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>. Acesso em 28 jun. 2016.

⁷⁵ De acordo com Souza (1982), é preciso compreender os quatro elementos que envolvem a análise de conjuntura, são eles: cenário, acontecimentos, atores e relações de poder.

[...] nunca recebemos nada deles, nem famílias solicitando vale-transporte, desconheço. (F).

[...] a gente ouve falar, mas não sei como é o trabalho deles, nunca participamos de reunião ou explicação sobre este serviço, mas sei que existe. (G).

Com base nos depoimentos, constatamos que não há articulação entre um serviço que visa atender crianças com dificuldades de aprendizagem – seja por questões psicossociais, déficit de aprendizagem, deficiência intelectual; física, dentre outras – e a rede. A indagação para a qual não se tem resposta é: Qual profissional e qual política e/ou serviço tem trabalhado com a família seu contexto social e os entraves do processo de ensino e aprendizagem?

Presume-se que o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Rede de Atenção e Prevenção à Violência tem uma relevância significativa, porém a pesquisa desvelou que há insuficiência nos acompanhamentos, e isso se reflete, diretamente, nos desdobramentos da não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006, a qual pode respaldar a educação estadual. Esta, conforme apresentado, tem participado pouco das reuniões, o que impossibilita uma articulação entre os serviços, bem como trazer para o debate a importância da inserção do assistente social na educação municipal para que se fortaleçam as ações de prevenção e combate à violência e à negligência.

CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar a presente dissertação, verificamos que as questões norteadoras que permearam as indagações da pesquisa em desvelar como a demanda da política de educação apresenta a profissão do Serviço Social e sua intervenção no atendimento por meio da política de assistência social e quais são os desdobramentos da não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná tem elementos desafiadores, mas que, principalmente, precisa-se de mais conhecimento sobre a temática e realidade, por meio da mensuração de dados e articulações que são postas para efetivar políticas sociais com princípios de qualidade.

A educação – enquanto política social e enquanto direito – é uma das mais atingidas pelos rebatimentos do capitalismo que, com o ideário neoliberal, minimizou os investimentos na área pública para dar lugar ao crescimento do mercado, em especial às escolas e faculdades privadas. As políticas neoliberais têm seu auge após meados da década de 1990, seguindo os anos 2000 em diante. Entretanto o sucateamento dos aparelhos estatais, a precarização e a focalização da política de educação não são privilegiados, uma vez que o objetivo do neoliberalismo é o estado mínimo para o social e máximo para o capital.

A conjuntura de descaso do poder público em investir na política que atende a grande parte da população está intrinsecamente relacionada à formação do ser social, são priorizados apenas os interesses do capital, isto é, a massificação de um conhecimento mediano para suprir as necessidades do modo de produção.

A questão social e suas múltiplas expressões, que atingem inúmeros indivíduos, famílias e, principalmente, as crianças e adolescentes, são objeto de intervenção do Serviço Social, a fim de viabilizar que a garantia de direito seja efetiva. Por isso, a inserção de assistentes sociais na educação é uma importante contribuição para a luta de melhores condições de acesso, permanência e sucesso educacional, uma vez que somente com respeito à dignidade humana é possível construir estratégias de luta para uma sociedade mais igualitária.

Situações que se expressam no município de Maringá que possui um alto nível de desenvolvimento em panorama nacional, mas os casos de violência notificados nos anos de 2012 a 2015 surpreendem e confrontam o status de uma das consideradas melhores cidades para se viver, em que a violência, as vulnerabilidades e os riscos pessoal e social que se manifestam no contexto escolar, são os reflexos das vivências familiares e comunitárias de

uma parcela da população.

A conjuntura abordada na pesquisa, demonstra que a Rede de Atenção e Prevenção à Violência tem sido importante para o trabalho de articulação dos serviços, encaminhamentos e atendimentos, mas o acompanhamento e prevenção ainda encontra-se fragilizada em relação ao fortalecimento de ações primordiais para minimizar os casos, estruturar o fluxograma e possibilitar ações de combate a todo e qualquer tipo de negligência e violação de direitos.

Para isso, é necessário que haja o fortalecimento das relações entre os profissionais das políticas de assistência social e educação, em que a interface das atividades seja de articulação em rede, fazendo a referência e contra-referência dos serviços para a efetividade no acompanhamento dos casos em sua totalidade e desvelando questões que permanecem veladas.

A proposição do CEMAE é uma alternativa positiva para visualizar e compreender as questões que se relacionam entre família-escola-comunidade, porém esse serviço necessita de outros profissionais para agregar conhecimento técnico e científico para trabalhar a análise de conjuntura que se associa às expressões da questão social.

O processo investigativo da pesquisa, passou por novos direcionamentos para que se pudesse compreender como os desdobramentos da não aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 estão diretamente relacionados aos ditames do ideário neoliberal, no qual as políticas sociais estão cada vez mais precarizadas.

As entrevistas possibilitaram conhecer a realidade das demandas da política da educação, mas trouxe outras indagações, qual é a proporção da demanda reprimida dessa política, uma vez que nem toda situação é discutida na reunião da Rede de Atenção e Prevenção à Violência por não ter a manifestação de sintomas considerados graves na medida que não se visualiza ou de que não se tem conhecimento para identificar.

Outra característica que ficou ausente nos depoimentos dos entrevistados, refere-se a falta de gerar dados coletados para a construção de políticas, que se presume ser um indicador importante para trazer ao debate.

Desse modo, observamos que há muito a avançar em relação às ações e serviços, a conjuntura educacional, familiar e comunitária, e o assistente social enquanto técnico está munido de habilidades e competências para contribuir com a equipe pedagógica na elaboração de planos, metas e estratégias que almejem a inclusão no processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos, isto é, o fortalecimento da relação escola-família-comunidade.

É fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade com a formação e educação de todos. Como descrito nas legislações vigentes, a criança e o adolescente possui prioridade absoluta em atendimentos de toda e qualquer natureza, mas, como garantir se, em diversas situações, o próprio poder executivo negligencia e viola os direitos deste futuro trabalhador.

É importante ressaltar que a sociedade civil organizada possui condições de lutar por melhores serviços e políticas sociais de qualidade, uma vez que deve-se reconhecer como co-participante do Estado Democrático de Direito.

Portanto desvelar que a educação e a escola são os principais palcos de expressões da questão social do público infanto-juvenil é eminentemente primordial para que haja possibilidades em se avançar no combate, pois o vínculo entre o indivíduo e o ambiente educacional constrói-se desde cedo e, para muitos, é como a extensão de sua casa, seja pelo acolhimento, seja pelas relações sociais que se estabelecem.

Ressaltamos que a inserção do Serviço Social na educação é fundamental para que a política social de qualidade, a garantia de direitos e a prevenção de violência, negligência e vulnerabilidade social efetivem-se para todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados dessas ações são condições para uma educação melhor e para uma sociedade melhor, onde os indivíduos possam ser livres e, principalmente, possam compreender que “liberdade” não é a mesma coisa que “ser livre”, para fazer suas escolhas, tomar decisões, que para isso é necessário a compreensão da conjuntura econômica, política e social da qual estamos inseridos e fazemos parte da reprodução das relações sociais e do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Desafios do Projeto Profissional de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.91, p. 34-48, set. 2007.

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

AHLERT, Alvori. **Ética e direitos humanos: princípios para uma sociedade democrática**. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/16/alvoriahlert.pdf>>. Acesso em: 01 set.2014.

ALENCAR, M. M. T. de. Transformações econômicas e sociais no Brasil nos anos de 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A; MATOS, M. C. de; LEAL, M. C. (Org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais**. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisão_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao.pdf>. Acesso em: 24 nov.2010.

_____. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Disponível em: <http://www.vhconsultoriastm.com.br/.../disciplina09_servico_social_e_politica_educacional_ney_teixeira.pdf> . Acesso em: 10 ago.2010.

AMARO, Sarita. Representações e práticas do trabalho do serviço social em escolas. In: AMARO, Sarita (org.). **Dicionário crítico de serviço social**. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia 2015. p.333-356.

_____. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2012.

_____. Violência contra crianças: considerações sobre o fenômeno e os desafios colocados ao trabalho profissional. In: AMARO, Sarita (org.). **Dicionário crítico de serviço social**. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia 2015. p.165-187.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.09-23.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.p.270-279.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Maria Lúcia Silva. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. TERRA, Sylvia Helena. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (Org). **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, Alfredo Aparecido. **Trabalho, questão social e serviço social**. Cascavel: Edunioeste, 2014.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social fundamentos e história**. 4. d. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Fundamentos de política social**. Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/fnepas/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf>. Acesso em: 18 mai.2014.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. Questões de nossa época nº 56. p.70-119.

BRASIL, Portal. **Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 30 mai.2016.

BRASIL, Portal. **Saúde**. Disponível em: <<http://cnes.datasus.gov.br/>>. Acesso em: 30 mai.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Aceso em 31 mar.2016.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Lei nº 10.257. Brasília, 10 de julho de 1995.

BRAZ, Marcelo; BARATA, Joaquina Teixeira. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.185-199.

CAMARDELO, Ana Maria. Estado, educação e serviço social: relações e mediações no cotidiano. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 46, p. 138-160, dez.1994.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico – compreensiva artigo a artigo**. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CEPAL, Portal. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001.

_____. **Lei de Regulamentação da Profissão**. Brasília, CFESS, 2010.

_____. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série 3, Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2012.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo, Futuro do Capitalismo. In: COGGIOLA, Osvaldo. KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. p.195-202.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. . 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Serviço Social na educação: concepções e direitos em questão**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, nº 121. São Paulo: Cortez, 2015.p.7-31.

EDUARDO, Gabriela Nogueira. Projeto Ético-Político: desafios a sua materialização na contemporaneidade In: AMARO, Sarita (org.). **Dicionário crítico de serviço social**. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia 2015. p.110-116.

FALEIROS, Vicente de Paula (Orgs). **Circuito e curtos-circuitos no atendimento, defesa e responsabilização do abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal**. Disponível em:<[file:///C:/Users/Wesley/Downloads/Relat+%C2%A6rio%20Final%20Curto-Circuito%2028-08-2001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wesley/Downloads/Relat+%C2%A6rio%20Final%20Curto-Circuito%2028-08-2001%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 jun.2016.

FALLEIRO, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **A nova pedagogia da**

hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.p.209-235.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini: Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FMI, Portal. **Fundo Monetário Internacional.** Disponível em: <<http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>>. Acesso em 20.abr.2016.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.101, p. 41-65.

FREDERIDO, Celso. **O jovem Marx (1843-44: as origens do ser social).** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. FREIRE, Paulo (Pref). **A educação contra a educação: o esquecimento da educação permanente.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 31. mar.2016.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-270.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERMANO, José Willington. Pobreza e educação: o avesso da cidadania. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 57, p. 28-51, jul.1998.

HARVEY, David. **A produção capitalista no espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. Família. In: HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. (Org). **Temas Básicos da Sociologia.** São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São

Paulo: 1973.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap. I, p. 17-53.

_____. Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IASI, Mauro. O Direito e a luta pela emancipação humana. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (Org). **Direitos humanos e serviço social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013. p.171-193.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Senso – 2010**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=254598>>. Acesso em: 23 mai.2016.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do banco mundial para a educação. Tradução: Dagmar M.L. Zibas, 1997.

MALKI, Yara. Voracidade, consumismo e frieza: a contribuição do esfacelamento da família para a impossibilidade de formação do Sujeito. **FACOM** (Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP) – nº 17 – 1º semestre de 2007.

MARINGÁ (Município). Portal. **Prefeitura de Maringá**. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. In: **Serviço Social & Sociedade**, nº 57. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2007. 267 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O processo de participação na escola pública: perspectiva dos sujeitos envolvidos. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v.12, n.1, p. 87-100. 2003.

_____. O Serviço Social na área da educação. **Revista Serviço Social e Realidade**, Franca, v.8, n.1, p. 51-72. 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia de Hegel: introdução**. Tradução: Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

_____. ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira, Leandro Konder. 10. ed – Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Sobre a questão judaica.** Tradução: Nélia Schreider; Daniel Bensaid; Wanda Caldeira Brandt. São Paulo: Boitempo: 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Pauli: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES.** 2011. 477 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100957>>. Acesso em: 30 mai.2016.

MONLEVADE, João Antonio C. de. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretções sob diversos olhares.** 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2008. p 246-26.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo de onde, vem e para onde vai?** São Paulo, SENAC, 2001.

MÜLLER, Marly Stela. CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 6. ed. rev. e atual – Londrina: Eduel, 2007.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 3.ed. Ampliada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (orgs). **Serviço Social e Saúde formação e trabalho profissional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.141-160.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção questões da nossa época; v. 44).

NETTO, Leila Escorsim. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica.** São Paulo: Cortez, 2011. Cap. I, 35 – 69.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

OIT, Portal. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.ilo.org/brasil/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 20 abr.2016.

ONU, Portal. **Organização das Nações Unidas.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 20 abr.2016.

ONUSCO, Portal. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 20 abr.2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Colégios e Escolas**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Colégios e Escolas**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

PARANÁ. Lei nº 15075, de 04 de maio de 2006. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 4 mai. 2006.

PEDRO, Antonio. CÁCERES, Florisval. **História geral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v.18, n.2, p.182-206. 2009. Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view%20File/136/187>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

PILETTI, Nelson. ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p.68-80.

RAICHELIS, Raquel. O trabalho do assistente social na esfera estatal. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.378-391.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Ana Paula Nogueira da Silva. **A “sinfonia” da educação – novas perspectivas para atuação do profissional de Serviço Social na escola**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

SARACENO, C. NALDINI, M. Quem vive com quem: a família como unidade de convivência. (cap.1) In: SARACENO, C. NALDINI, M. **Sociologia da família**. 2º Ed.

Lisboa: Estampa, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, P.A (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p 9-26.

SENNETT, R. Como o novo capitalismo ataca o caráter pessoal. (cap.1). In: SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas Educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.p.243-261.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. Cap. I, 19 – 39.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Hebert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. . In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.109 – 136.

TRINDADE, José Damião de Lima. **A história social dos direitos humanos**. São Paulo: Peiropólis, 2011.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Serviço Social e interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 54, p. 132-157, jul.1997.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Cadernos CEDES – Políticas Públicas e Educação nº55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538>>. Acesso em 31 mar.2016.

_____. **A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Os direitos e a política social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WITUIK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola.** 2004. 332 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.126-141.

_____. MARTINELLI, Maria Lúcia. RAICHELIS, Rachel. O Serviço Social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos. **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, n.95, p. 5 -32, set. 2008.

ZANETTI, S.A. S; GOMES, I. C. A Fragilização das Funções Parentais na Família Contemporânea: determinantes e conseqüências. **Temas em Psicologia.** v. 19, p.491-502, Ribeirão Preto: 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas..... 113
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 114

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Entrevista

Identificação: (letra do alfabeto preservar a identidade do participante da pesquisa)_____

Sexo: () Feminino () Masculino

Tempo de formação profissional: 1 à 5 anos () - 5 à 10 anos () - 10 à 15 anos ()
15 à 20 anos () - 20 à 25 anos () - 25 à 30 anos - acima de 30 anos ()

Titulação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor

Tempo de trabalho na SASC: 1 à 5 anos () - 5 à 10 anos () - 10 à 15 anos ()
15 à 20 anos () - 20 à 25 anos ()

1- Comente sobre o trabalho que você desenvolve para atender as demandas da área de educação?

2- Qual a compreensão que tem sobre a articulação entre a educação municipal com a estadual?

3 - Tem tido debates ou proposições sobre a inserção do Assistente Social na educação? Comente.

4 - Comente a partir de sua experiência profissional sobre a articulação da política de assistência social com a de educação.

5 - Alguma vez participou como representante na Rede de Atenção e Prevenção à Violência e como tem sido o trabalho.

6 - Relate como ocorre o trabalho do Serviço Social na Rede de Atenção e Prevenção à Violência e se há acompanhamento dos casos.

7 - O que pensa sobre a aplicabilidade da Lei Estadual nº 15.075/2006 que versa sobre a inserção do assistente social na educação.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

Orientadora: Prof.^a Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Daniele Moraes Cecilio - (44) 9884-1841

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de desvelar os entraves que impossibilitam a aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná, a qual prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos em todas as unidades escolares estaduais. Esperamos, com este estudo, contribuir para o debate sobre a inserção de assistentes sociais no ambiente escolar. Para tanto, sujeito da pesquisa será entrevistado com questões abertas.

Durante a execução do projeto pode haver durante a entrevista perguntas que não sejam respondidas em sua totalidade, o que pode gerar algum desconforto no entrevistado.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo a divulgação dos dados coletados para participar da pesquisa.

(Assinatura)

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, Daniele Moraes Cecilio, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Maringá, _____, _____ de _____ de _____.

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A – Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná..... | 116 |
| ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética..... | 117 |
| ANEXO C – Autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Maringá..... | 119 |
| ANEXO D – Ficha de Notificação de Casos de Violência..... | 120 |
| ANEXO E – Modelo de Ficha para Discussão das Reuniões de Rede Descentralizadas. | 121 |

ANEXO A - Lei 15.075/2006 do Estado do Paraná

LEI Nº 15075 – 04/05/2006

Publicado no Diário Oficial Nº 7219 de 05/05/2006

Súmula: Autoriza a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, conforme especifica.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná.

Art. 2º. Cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores.

§ 1º. A equipe interprofissional referida no "caput" deverá estar composta por, no mínimo, um (a) psicólogo (a), um (a) pedagogo (a) e um (a) assistente social.

§ 2º. A equipe interprofissional prestará atendimento preventivo ou terapêutico ao estudante, conforme a situação ou caso detectado no dia-a-dia da Unidade de Ensino.

§ 3º. A equipe interprofissional dará orientação aos pais, familiares ou responsáveis pelos estudantes, sempre que necessário ou sempre que solicitado a fazê-lo.

Art. 3º. Para cumprimento do artigo anterior, o Governo do Estado poderá firmar convênios com Faculdades e Universidades, para a contratação de pessoal técnico.

Art. 4º. Fica o Poder Executivo autorizado a proceder os ajustes administrativos e orçamentários necessários ao cumprimento dos dispositivos desta lei.

Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos práticos no ano letivo seguinte.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 04 de maio de 2006.

Roberto Requião
Governador do Estado

Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação

Rafael Iatauro
Chefe da Casa Civil

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SERVIÇO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO NAS REGIÕES NORTE E OESTE DO PARANÁ

Pesquisador: Daniele Moraes Cecilio - Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46309915.2.0000.5539

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.157.054

Data da Relatoria: 23/07/2015

Apresentação do Projeto:

Será realizada uma pesquisa de campo sendo utilizados instrumentos como: diário de campo, gravador (desde que autorizado pelo sujeito entrevistado), formulário de entrevista para a coleta de dados. A entrevista a ser utilizada será a semiestruturada. Para tanto, a amostra contará com os chefes dos Núcleos Regionais de Educação das cidades de Maringá e Toledo, nos anos de 2006 e 2015, ano da promulgação da lei e o atual respectivamente. Serão sujeitos da pesquisa ainda os assistentes sociais que são membros do Grupo de Trabalho – GT Educação do CRESS da 11ª Região/ Paraná, para isso serão selecionados da seguinte forma:

- a) ser assistente social,
- b) ser assistente social membro da última gestão do GT Educação do CRESS/PR,
- c) os sujeitos serão escolhidos aleatoriamente totalizando 4 participantes, de preferência os que fazem parte do grupo a mais tempo. O representante político será apenas uma pessoa, a qual participou de todos os movimentos do projeto até a promulgação da Lei nº 15.075/2006. Desse modo, a pesquisa pretende entrevistar 9 sujeitos para buscar desvelar os entraves que estão entorno da efetivação da Lei nº 15.075/2006.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o processo de materialização da política de educação se constitui nas escolas

públicas estaduais das regiões norte e oeste do Paraná, compreendendo os principais entraves para a operacionalização da Lei nº 15.075/2006 no atual cenário.

Objetivo Secundário:

- Entender o processo de tramitação da lei, quando foi realizada sua aprovação;- Compreender como a conjuntura política, econômica, e social se relacionam no processo de materialização e aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006 do Estado do Paraná;
- Verificar o processo de construção do direito e sua efetivação;- Compreender como o Serviço Social está concebido na política de educação;
- Conhecer os aspectos da lei e como a garantia vem de encontro com a necessidade do ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: não há.

Contribuição de novas ações políticas e também somar com o arcabouço teórico referente ao serviço social na educação, o qual visa estar além do ambiente escolar (interno), mas propiciar subsídios para discussão e inserção em espaços de decisão (externos) dos rumos que a educação brasileira e paranaense tomarão nos próximos anos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa poderá colaborar para luta da aplicabilidade da Lei nº 15.075/2006, a qual visa a interface entre as três áreas do saber educação, psicologia e Serviço Social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários para análise e aprovação do Projeto foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/2012 do CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto deve ser aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

MARINGÁ, 23 de Julho de 2015

Assinado por:

Nilce Marzolla Ideriha

(Coordenador)

ANEXO C – Autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Maringá



ESTADO DO PARANÁ

Ofício nº221/2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

CECAPS

Assessoria de Formação e Capacitação dos
Trabalhadores da Saúde

Maringá, 18 de fevereiro de 2016.

Prezado Senhor

Informamos que a Comissão Permanente de Avaliação de Projetos – Portaria nº 004/2013 desta Secretaria Municipal de Saúde, autoriza a realização da pesquisa “**Serviço social na educação: a intervenção do assistente social no município de Maringá**”, a ser realizado na Gerência de Promoção e Prevenção em Saúde e, Vigilância Epidemiológica, desta Secretaria Municipal de Saúde.

Orientamos ainda que, após parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, o pesquisador deverá retornar ao CECAPS para obter a autorização para sua entrada no setor.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos,

Atenciosamente



Lourdes Thome
Coordenadora CECAPS

Ilmo. Sr
Prof. Ms. Ricardo Cesar Gardiolo
DD. Presidente do COPEP
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Pr.

ANEXO D – Ficha de Notificação de Casos de Violência

República Federativa do Brasil
Ministério da SaúdeSINAN
SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO
FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL


Nº

Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Dados Gerais | 1 Tipo de Notificação | | 2 - Individual | |
| | 2 Agravo/doença | | VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA | |
| | 4 UF | | 5 Município de notificação | |
| | 6 Unidade Notificadora | | <input type="checkbox"/> 1- Unidade de Saúde <input type="checkbox"/> 2- Unidade de Assistência Social <input type="checkbox"/> 3- Estabelecimento de Ensino <input type="checkbox"/> 4- Conselho Tutelar <input type="checkbox"/> 5- Unidade de Saúde Indígena <input type="checkbox"/> 6- Centro Especializado de Atendimento à Mulher <input type="checkbox"/> 7- Outros | |
| | 7 Nome da Unidade Notificadora | | 8 Código Unidade | |
| | 8 Unidade de Saúde | | 9 Código (CNES) | |
| | 10 Nome do paciente | | 11 Data da ocorrência da violência | |
| Notificação Individual | 12 (ou) Idade | | 13 Sexo | |
| | <input type="checkbox"/> 1- Hora <input type="checkbox"/> 2- Dia <input type="checkbox"/> 3- Mês <input type="checkbox"/> 4- Ano | | <input type="checkbox"/> M - Masculino <input type="checkbox"/> F - Feminino <input type="checkbox"/> I - Ignorado | |
| | 16 Escolaridade | | 14 Gestante | |
| | <input type="checkbox"/> 0- Analfabeto <input type="checkbox"/> 1-1ª a 4ª série incompleta do EF (antigo primário ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 2-4ª série completa do EF (antigo primário ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 3-5ª a 8ª série incompleta do EF (antigo ginásio ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 4- Ensino fundamental completo (antigo ginásio ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 5- Ensino médio incompleto (antigo colégio ou 2º grau) <input type="checkbox"/> 6- Ensino médio completo (antigo colégio ou 2º grau) <input type="checkbox"/> 7- Educação superior incompleta <input type="checkbox"/> 8- Educação superior completa <input type="checkbox"/> 9- Ignorado <input type="checkbox"/> 10- Não se aplica | | <input type="checkbox"/> 1- 1º Trimestre <input type="checkbox"/> 2- 2º Trimestre <input type="checkbox"/> 3- 3º Trimestre <input type="checkbox"/> 4- Idade gestacional ignorada <input type="checkbox"/> 5- Não <input type="checkbox"/> 6- Não se aplica <input type="checkbox"/> 8- Ignorado | |
| | 17 Número do Cartão SUS | | 15 Raça/Cor | |
| | | <input type="checkbox"/> 1- Branca <input type="checkbox"/> 2- Preta <input type="checkbox"/> 3- Amarela <input type="checkbox"/> 4- Parda <input type="checkbox"/> 5- Indígena <input type="checkbox"/> 9- Ignorado | | |
| Dados de Residência | 19 UF | | 20 Município de Residência | |
| | | | 21 Código (IBGE) | |
| | 22 Bairro | | 23 Logradouro (rua, avenida,...) | |
| | | | 24 Código | |
| | 24 Número | | 25 Complemento (apto., casa, ...) | |
| | | | 26 Geo campo 1 | |
| | 27 Geo campo 2 | | 28 Ponto de Referência | |
| | | | 29 CEP | |
| 30 (DDD) Telefone | | 31 Zona | | |
| | | <input type="checkbox"/> 1- Urbana <input type="checkbox"/> 2- Rural <input type="checkbox"/> 3- Periurbana <input type="checkbox"/> 9- Ignorado | | |
| | | 32 País (se residente fora do Brasil) | | |
| Dados Complementares | | | | |
| Dados da Pessoa Atendida | 33 Nome Social | | 34 Ocupação | |
| | 35 Situação conjugal / Estado civil | | | |
| | <input type="checkbox"/> 1 - Solteiro <input type="checkbox"/> 2 - Casado/união consensual <input type="checkbox"/> 3 - Viúvo <input type="checkbox"/> 4 - Separado <input type="checkbox"/> 8 - Não se aplica <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado | | | |
| | 36 Orientação Sexual | | 37 Identidade de gênero: | |
| <input type="checkbox"/> 1-Heterossexual <input type="checkbox"/> 3-Bissexual <input type="checkbox"/> 8-Não se aplica <input type="checkbox"/> 9-Ignorado | | <input type="checkbox"/> 3-Homem Transexual <input type="checkbox"/> 8-Não se aplica <input type="checkbox"/> 9-Ignorado | | |
| <input type="checkbox"/> 2-Homossexual (gay/lésbica) <input type="checkbox"/> 9-Ignorado | | <input type="checkbox"/> 1-Travesti <input type="checkbox"/> 5-Ensinso médio incompleto (antigo colégio ou 2º grau) <input type="checkbox"/> 2-Mulher Transexual <input type="checkbox"/> 9-Ignorado | | |
| 38 Possui algum tipo de deficiência/ transtorno? | | 39 Se sim, qual tipo de deficiência / transtorno? | | |
| <input type="checkbox"/> 1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/> 9- Ignorado | | <input type="checkbox"/> 1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/> 8- Não se aplica <input type="checkbox"/> 9- Ignorado | | |
| <input type="checkbox"/> Deficiência Física <input type="checkbox"/> Deficiência visual <input type="checkbox"/> Transtorno mental <input type="checkbox"/> Outras | | <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Transtorno de comportamento | | |
| Dados da Ocorrência | 40 UF | | 41 Município de ocorrência | |
| | | | 42 Código (IBGE) | |
| | 43 Bairro | | 44 Logradouro (rua, avenida,...) | |
| | | | 45 Código | |
| | 45 Número | | 46 Complemento (apto., casa, ...) | |
| | | | 47 Geo campo 3 | |
| | 48 Geo campo 4 | | 49 Ponto de Referência | |
| | | 50 Zona | | |
| <input type="checkbox"/> 1 - Urbana <input type="checkbox"/> 2 - Rural <input type="checkbox"/> 3 - Periurbana <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado | | 51 Hora da ocorrência (00:00 - 23:59 horas) | | |
| 52 Local de ocorrência | | 53 Ocorreu outras vezes? | | |
| <input type="checkbox"/> 01 - Residência <input type="checkbox"/> 04 - Local de prática esportiva <input type="checkbox"/> 07 - Comércio/serviços <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado | | <input type="checkbox"/> 08 - Indústrias/construção <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado | | |
| <input type="checkbox"/> 02 - Habitação coletiva <input type="checkbox"/> 05 - Bar ou similar <input type="checkbox"/> 09 - Outro | | 54 A lesão foi autoprovocada? | | |
| <input type="checkbox"/> 03 - Escola <input type="checkbox"/> 06 - Via pública <input type="checkbox"/> 99 - Ignorado | | <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado | | |

SVS 15.06.2015

ANEXO E – Modelo de Ficha para Discussão das Reuniões de Rede Descentralizadas

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ SECRETARIAS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL</p> <p style="text-align: center;">FICHA PARA DISCUSSÃO DE CASO ENTRE A REDE PREVENÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE CASOS DE VIOLÊNCIA</p> |
|---|---|

Data da solicitação: ____/____/____
Fornecedor dos dados: _____
Local de Trabalho: _____

Nome: _____
Data nascimento: ____/____/____ RG: _____ CPF: _____
Nome da mãe: _____ Fone: _____
Nome do pai: _____ Fone: _____
Endereço (rua/bairro): _____
Escola: _____ Turno: _____
UBS: _____ CRAS/CREAS: _____

SITUAÇÃO APRESENTADA: _____

PROVIDÊNCIAS
AÇÃO DA ESCOLA/RESPONSÁVEIS: _____

AÇÃO DA UBS/RESPONSÁVEIS: _____

AÇÃO DO CRAS-CREAS/RESPONSÁVEIS: _____

