



Eixo: Política Social e Serviço Social.

Sub-eixo: Política de Educação.

## A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

ADRIANA FREIRE PEREIRA FÉRRIZ<sup>1</sup>  
ELIANA BOLORINO CANTEIRO MARTINS<sup>2</sup>  
NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho expressa uma abordagem preliminar acerca da inserção de assistentes sociais na educação básica nos estados de São Paulo, Bahia e Paraíba. Parte da problematização das particularidades da política de educação em um país de capitalismo periférico e dependente como o Brasil para analisar as formas específicas de ampliação do acesso à educação escolarizada de uma classe trabalhadora não integrada ao circuito de compra e venda da força de trabalho de modo universal. Aborda a inserção de assistentes sociais na política pública de educação como componente técnico, político e ideológico das estratégias de ação do Estado de responder às pressões das lutas sociais de modo não universal.

**Palavras-chave:** Educação; Serviço Social; Política Pública.

**Resumen:** El trabajo expresa un enfoque preliminar sobre la inserción de trabajadores sociales en la educación básica en los estados de São Paulo, Bahía y Paraíba. Parte de la problematización de las particularidades de la política de educación en un país de capitalismo periférico y dependiente como Brasil para analizar las formas específicas de ampliación del acceso a la educación escolarizada de una clase trabajadora no integrada al circuito de compra y venta de la fuerza de trabajo de modo universal. Aborda la inserción de trabajadores sociales en la política pública de educación como componente técnico, político e ideológico de las estrategias de acción del Estado de responder a las presiones de las luchas sociales de modo no universal.

**Palabras-clave:** Educación; Trabajo Social; Política Pública.

### 1. INTRODUÇÃO

A educação básica constitui o parâmetro de referência para compreendermos no âmbito da política de educação os limites das tendências de universalização da educação pública no Brasil. Representa no plano organizacional o modo como a política de educação se articula aos interesses gerais de reprodução do capital, em particular no que diz respeito aos processos de formação técnica e intelectual da força de trabalho para o trabalho simples. Assim como deriva das lutas sociais por uma formação humana que ultrapasse os horizontes das necessidades imediatas da esfera da

<sup>1</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal da Bahia. E-mail: <adriana.ferriz@ufba.br>.

<sup>2</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista.

<sup>3</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade do Estado do Rio De Janeiro.

produção, circunscrevendo no plano legal e organizacional as tensões próprias da formação do cidadão e de seus direitos numa sociedade profundamente desigual.

Este trabalho apresenta aspectos iniciais de um esforço coletivo de pesquisa que o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESSSE), desenvolve nos estados de São Paulo, da Bahia e da Paraíba. Conhecer como tem se dado a inserção de assistentes sociais na política de educação e, especialmente, na educação básica, representa um desafio necessário para tematizarmos como participamos dos processos socioinstitucionais de formação da classe trabalhadora, seja na dimensão dos mecanismos institucionalizados de garantia de seu acesso e permanência, seja nos percursos políticos e organizativos de ampliação das experiências de gestão democrática e das lutas por uma educação pública de qualidade e sintonizada com os processos de formação humana empreendidos por diferentes sujeitos políticos: estudantes, profissionais da educação e movimentos sociais.

Trata-se de um trabalho que apresenta uma conformação preliminar de pesquisas ainda em cursos, cuja condução metodológica se sustenta em princípios e fundamentos teóricos, éticos e políticos que possibilitem uma produção de conhecimento compartilhada com os próprios assistentes sociais como integrante de um amplo processo de investigação sobre o trabalho do assistente social na educação organicamente articulado a processos de capacitação que favoreçam a sistematização dessas experiências e o aprofundamento acerca das particularidades da política de educação no Brasil.

## **2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Para trazer uma discussão sobre a política de educação no Brasil nos dias atuais precisamos localizar a forma de inserção do país na dinâmica do capitalismo mundial de forma periférica. Nesse sentido, lançamos nosso olhar para os desafios do processo de acumulação do capital a partir da mediação de interesses que são próprios e particulares da burguesia no Brasil que ao valorizar seu capital, o faz de forma integrada e subordinada aos interesses do grande capital.

Florestan Fernandes (2005) ao analisar a particularidade do capitalismo no Brasil coloca que a revolução burguesa no Brasil não foi do tipo clássico, ou seja, aquela que incorpora a classe trabalhadora no processo de dinamização das relações sociais de produção, sobretudo através do trabalho assalariado e com algumas conquistas expressas no campo da proteção ao trabalho, na área da educação e na constituição de elementos culturais que propiciam talvez a construção de uma identidade nacional.

Dessa forma, na concepção do autor, a particularidade do que ele chama de revolução burguesa no Brasil aponta uma tendência a não universalização do trabalho assalariado. Este processo de inserção histórica do Brasil na ordem do capital produziu algumas marcas na política de educação no Brasil. Em primeiro lugar, nunca tivemos um sistema universalizado, mesmo nos níveis elementares, e tivemos que conviver com processos tardios de expansão da educação. Em segundo lugar, a relação público-privado na construção da política de educação. E, ainda, a veiculação da educação às

necessidades da esfera da produção e da reprodução social, a formação do trabalhador.

Uma leitura atenta sobre as lutas pela educação no Brasil revela a existência de uma dívida histórica com a universalização do acesso à educação. O próprio texto da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 paradoxalmente fala da obrigatoriedade da educação básica e da progressiva universalidade do ensino médio.

A aprovação da LDB em 1996, seguindo o promulgado pela Constituição Federal de 1988, busca resguardar a educação como direito. E motivado por esta legislação, houve “uma expansão considerável da educação básica no Brasil, tendo a taxa de atendimento a esse nível de ensino chegado a 97% no final dos anos 1990”. (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015, p. 170).

Os anos seguintes à LDB foram sinalizando uma ampliação no acesso ao ensino fundamental. Conforme aponta Durham o ensino fundamental, que constituiu do Governo Fernando Henrique Cardoso, e foi é aquele no qual se nota o maior desenvolvimento, ou seja, “todos os indicadores educacionais referentes a este nível de ensino demonstram uma evolução muito positiva” (DURHAM, 1999, p. 6).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foram lançados dois projetos voltados para a educação básica. Primeiro, “o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que articulou para o ensino fundamental, as responsabilidades de Estados e Municípios, assim como a ação supletiva e redistributiva da União”. (DURHAM, 1999, p. 10). Segundo, foi criado o programa Dinheiro na escola que “consistia na distribuição de pequenos fundos que são repassados diretamente aos estabelecimentos escolares e são por eles utilizados para suprir necessidades menores tais como pequenos reparos, pintura, aquisição de material didático”. (DURHAM, 1999, p. 11).

Os governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil ampliam o fundo de financiamento da educação básica com a criação em 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Outro destaque no campo de educação básica é a política de avaliação do desempenho educacional criada para as escolas públicas com uma meta de atingir em 2022 a nota seis para os anos iniciais. Além disso, no governo Lula há uma tentativa de criar um elo de ligação entre o ensino básico e o superior que se efetiva através do Ensino Nacional do Ensino Médio. (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2018).

Neste sentido, é importante entender como aponta Almeida (2000, p. 73) que o acesso à educação escolarizada, além de não ter sido universal “acabou se contrapondo ao plano das condições objetivas, à luta pela sobrevivência, de um largo espectro da população brasileira que largou ou mesmo nem chegou a ingressar na escola por ter que trabalhar”. Contudo, a ampliação da educação escolarizada foi determinante em diferentes níveis e modalidades para as múltiplas requisições para o trabalho dos assistentes sociais na política de educação bem como suas vinculações com as atuais expressões da relação capital-trabalho. (ALMEIDA, 2000).

Vale lembrar que a inserção do assistente social na educação básica também nos leva a pensar a interface da política de educação com outras

políticas e programas assistenciais voltados para os diversos segmentos das classes subalternizadas como crianças, adolescentes, desempregados e idosos. São exemplos destes programas o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, a rede de sócio-educação, os programas de transferência de renda, especialmente o Programa Bolsa Família, dentre outros.

### **3. O LUGAR ESPECÍFICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DO/DA ASSISTENTE SOCIAL**

O Estado brasileiro na década de 1990 assume tardiamente o receituário neoliberal que resvala sobre o desenho de todas as políticas sociais em especial na política de educação, que atende o receituário dos organismos multilaterais, destacando o Banco Mundial que investe nessa política social com intuito de aumentar a produtividade dos pobres e também repassar o mínimo de conhecimentos necessários para capacitar minimamente os trabalhadores de acordo com o novo paradigma a empregabilidade.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) materializa essa perspectiva especificamente na educação básica aceitando integralmente os direcionamentos do Banco Mundial. No seu governo ocorreu a expansão da educação, especialmente no ensino fundamental, com o estímulo ao processo de municipalização, que possibilita um maior controle da população, porém tal fato não se efetiva na realidade brasileira, “devido à descentralização autoritária dos encargos de manutenção que se tem sobre os municípios, em que não há o correto repasse de verbas, não se garantindo assim as condições mínimas de qualidade a estes” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2009, p.115).

Regulamentando o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil/1988, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), expressa a correlação de forças existentes entre projetos educacionais (e societários) divergentes, pois apesar de significativos avanços como, por exemplo, a inserção da educação infantil (creche), como primeira etapa da educação básica, traz várias permanências que marcam a trajetória da política de Educação brasileira, dentre elas a não efetivação de um sistema educacional articulado, mobilizando a descentralização, fragmentação, mas sem a garantia da fonte de financiamento.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso [em 20 de dezembro de 1996], resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”. (SAVIANI, 1997, p. 200 *apud* FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p.110)

Na referida lei os níveis de ensino são organizados da seguinte forma: educação básica (educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio); o ensino superior e as diversas modalidades de ensino, e a responsabilização

por sua efetivação se organiza a partir dos três entes federativos: Federal, Estadual e Municipal.

A Lei Federal n. 11.114/06<sup>4</sup> altera a LDB/1996 dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, intensificou o processo de municipalização do ensino, principalmente em relação ao denominado ciclo I, de 1ª a 5ª série e gradativamente o ciclo II, de 6ª a 9ª série, que também é realizada pelo nível estadual.

Ao analisar os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica Brasileira do INEP (2016)<sup>5</sup>, verificou-se que em 2016, aproximadamente 17,7 % das escolas brasileiras de anos iniciais e finais do ensino fundamental são de responsabilidade dos Estados e 62,2% a responsabilidade é dos Municípios. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), ainda no governo de FHC, a priorização do ensino fundamental possibilitou o aumento das estatísticas neste nível de ensino em detrimento da oferta do ensino médio, que sofreu um processo de tecnificação e profissionalização precarizando o acesso aos conhecimentos gerais a esse nível de ensino. O ensino fundamental sempre teve lugar privilegiado na pauta da política de brasileira, situação que se confirma e reafirma no contexto atual.

A LDB (1996), expressa a proposta da universalização do ensino básico, com objetivo de reduzir o analfabetismo no segmento populacional na faixa etária de mais de 10 anos de idade, em quatro pontos percentuais, entre os anos de 1995 e 2001. Destaca-se também nesse período a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001/2010),<sup>6</sup> que em relação ao ensino fundamental previa ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade (conforme citado anteriormente) e também propõe a efetivação de padrões mínimos de infraestrutura em cinco anos, além de assegurar o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes; oferecer escolas com dois turnos (diurno e noturno); ampliar, progressivamente, a jornada escolar para, pelo menos, sete horas/dia e, por fim, promover a eliminação gradual da necessidade de oferta do ensino noturno (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001/2010).

De acordo com as análises de Durham (1999) que faz referência aos indicadores do MEC/INEP/SEEC (1998), constata-se que “calculando os decimais para 1998, no Brasil, 95,8% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental. Para se avaliar o atendimento desta faixa etária, deve-se acrescentar a este percentual as crianças de sete anos que estão na pré-escola. Podemos considerar que há ainda um outro pequeno percentual de crianças de 7 a 8 anos, que ingressão tardiamente” (DURHAM, 1999, p.236). Conforme exposto no item anterior no governo FHC há

---

<sup>4</sup> A referida Lei está disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)

<sup>5</sup> Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP, 2016. Disponível em: [portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica](http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica).

<sup>6</sup> “O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (AGUIAR, 2010, p.709). Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

uma ampliação do processo de universalização do ensino fundamental, que é quase concluído, apesar da distorção que existe entre idade/série. Outra faceta do referido governo é a implantação do Sistema Nacional de Avaliação para todos níveis de ensino, destacando a educação básica, o denominado SAEB<sup>7</sup>

No governo de Lula (2003/2006 e 2007/2011), de acordo com Oliveira (2009), o Programa Bolsa-Família, criado por meio do decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, merece destaque. A reformulação e ampliação do Programa Bolsa-Escola (criando no governo de FHC) cuja principal característica é a transferência direta de renda do governo para as famílias pobres, tendo como principal condicionalidade o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola contribuindo para expansão do acesso desse segmento populacional a educação escolarizada. Ainda no governo de Lula, conforme citado anteriormente ocorreu à instituição do FUNDEB<sup>8</sup> (substituindo o FUNDEF), ampliando a cobertura de financiamento para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sendo esse um avanço considerável, juntamente com o esforço de regulamentar o piso salarial desses professores.<sup>9</sup>

Segundo Oliveira (2009) as políticas educacionais do governo Lula por ser representadas por ambivalências que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores, ou seja:

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação

---

<sup>7</sup> **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a educação básica do Brasil. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o **Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)**, que também é calculado a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no **censo Escolar** e fornece, portanto, indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o país.

<sup>8</sup> O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/20071, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

<sup>9</sup> Apesar de não ser o foco desse artigo, é importante registrar que no governo Lula contribui no processo de estabelecimento de uma contra-reforma na educação superior, com o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), mesmo assim os resultados ficaram aquém do esperado e necessário.

dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância. (OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Diante do exposto, verifica-se que ocorre constante priorização do ensino fundamental na trajetória histórica da política de educação brasileira, condição que é reafirmada no governo FHC, Lula e Dilma expressando que a formação dos jovens brasileiros ocupa o lugar do trabalho simples, que segundo Marx (1988), é caracterizado por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio de força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51). Constata-se a intensificação da articulação da política educacional à dinâmica do mercado financeiro. Face à esse cenário analisamos a crescente inserção dos assistentes sociais no âmbito da política educacional nas últimas décadas, suscitada por uma multiplicidade de determinantes estruturais, conjunturais que precisam ser analisados a partir das contradições inerentes acerca dos condicionantes macroestruturais que em tempos de mudanças no processo de produção e reprodução do capital, dão formas específicas à política de educação brasileira (CFESS, 2013).

A partir dessas considerações destacamos a seguir as particularidades da inserção dos assistentes sociais na educação no Estado de São Paulo.

### 3.1 A inserção do/da assistente social no estado de São Paulo

O Estado de São Paulo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Censo Demográfico de 2010 - possui 645 municípios<sup>10</sup>, sendo que no Brasil, de acordo com informação do referido Instituto (2013), o país conta com 5.570 municípios, portanto, 11,60% dos municípios brasileiros estão concentrados no Estado de São Paulo.

Diante da amplitude do número de municípios a dificuldade de efetivar pesquisas referentes ao Serviço Social na Educação no Estado de São Paulo é realmente recorrente, considerando que não há presença desse profissional na rede pública de educação básica estadual apenas na educação municipal e nas instituições filantrópicas. No nível superior existem assistentes sociais atuando nos Institutos Federais Tecnológicos (36 Campis) e em Universidades públicas estaduais (UNESP, UNICAMP, USP); na Universidade Federal (UNIFESP) e instituições privadas.

As informações descritas nesse artigo foram compiladas na pesquisa de doutorado realizada em 2007<sup>11</sup>, que vem sendo atualizada através de contatos

---

<sup>10</sup> Informações obtidas do IBGE/2010. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php>

<sup>11</sup> Pesquisa intitulada: “Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania” - PUC/SP, em 2007. E-book, 2012 - Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d4swH>

telefônicos e nos Fóruns de Serviço Social na Educação (organizados pelo GEPESSSE)<sup>12</sup>.

Considerando essas fontes de informações temos o conhecimento da existência da inserção de assistentes sociais na rede pública municipal em 38 (trinta e oito) municípios paulistas com ênfase para o ensino infantil, seguido do ensino fundamental. A modalidade de inserção desses profissionais no Estado de São Paulo ocorre principalmente em divisões ou secretarias de educação, em algumas situações nas próprias escolas.

A referida pesquisa detectou que a implantação do Serviço Social na educação ocorreu com maior ênfase nas décadas de 1990 a 2000, coincidindo com o período de criação da LDB/1996. Estes dados demonstram que é muito recente a inserção do Serviço Social nos municípios paulistas, fato que também justifica a escassez de estudos que analisem a prática profissional do assistente social nesta área.

A inserção de assistentes sociais nos municípios paulistas ocorre principalmente após a transferência da creche da política de assistência social para educação (LDB/1996). Dessa forma, esse nível de ensino acaba sendo a “porta de entrada” para esse profissional que gradativamente passa a atuar também no ensino fundamental – I ciclo (5ª a 9ª série) que é de responsabilidade dos municípios.

É preciso compreender que a expansão da inserção desse profissional no universo educacional, especificamente na educação básica, ocorre majoritariamente pela via municipal vinculada à tendência de municipalização do ensino fundamental, a partir do FUNDEF e, sobretudo, do FUNDEB que acelerou o processo de municipalização.

Porém, há várias controvérsias e polêmicas referentes à possibilidade de remuneração dos assistentes sociais com recursos provenientes do FUNDEB, por haver imprecisão na definição do conceito de “profissionais da educação”, portanto a forma de estabelecimento do vínculo funcional do assistente social com as prefeituras municipais tem ocorrido por intermédio de legislação municipal e dotação orçamentária própria. Essa afirmativa é confirmada na referida pesquisa ao identificar que o principal motivo para inserção dos assistentes sociais na política de educação municipal foi a partir da transferência da educação infantil, segmento creche, da política de assistência social para educação, conforme citado anteriormente. Nessa transição os profissionais assistentes sociais que faziam parte da equipe técnica das creches foram transferidos para a educação.

O segundo principal motivo, atrelado ao primeiro, ocorreu através do interesse do ente público municipal na contratação de assistentes sociais, através de legislação municipal, para compor a equipe técnica existente na área da educação infantil, educação especial e também o I ciclo do ensino fundamental. O terceiro motivo, da contratação desse profissional justificou-se pela implantação de projetos sociais provenientes da esfera federal, estadual e também municipal, destacando-se dentre eles o Programa Bolsa Família, Ação Jovem dentre outros, por terem como uma das condicionalidades à frequência escolar das crianças e adolescentes das famílias beneficiadas por esses programas.

---

<sup>12</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPESSSE/UNESP/Franca/SP) - Fórum de Serviço Social na Educação.

Este desenho implica a redefinição de novas formas de trabalho coletivo nos espaços educacionais, unindo educadores com outros profissionais como assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, contribuindo com seu saber específico na formulação de uma visão de totalidade do indivíduo e dos processos sociais em que se inserem a instituição, os profissionais e os usuários dos serviços prestados na área da educação. (MARTINS, 2012, p.122-123).

Dentre os municípios que possuem assistentes sociais na educação municipal paulista destaca-se que os pioneiros foram: Limeira, Franca e Presidente Prudente, sendo que em Limeira, o Serviço Social na Educação existe desde 1997, com profissionais atuando na educação infantil e ensino fundamental. A equipe técnica em Limeira inclui: pedagogos, psicólogos e, atualmente 40 assistentes sociais e a partir de 2000 a contratação foi realizada via concurso público específico para os cargos de assistente social na Secretaria Municipal de Educação. De acordo com Martins e Cerqueira (2017) o assistente social ocupa cargo de gestão desde 1997, logo após a aprovação da LDB/1996 até os dias atuais.

O município de Limeira tem sido alvo de inúmeras pesquisas justamente pelo longo tempo de existência do trabalho do assistente na educação, além da evolução relevante da atuação profissional acompanhando o acúmulo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que vem sendo efetivado pela categoria profissional, notadamente sobre a área da educação, com o apoio do conjunto CFESS/CRESS, sensível a nova configuração dessa demanda profissional posta desde os primórdios da profissão, mas em face de expansão na últimas décadas.

Destacamos a seguir as principais tendências referentes ao trabalho do assistente social na educação nos municípios paulistas. Certamente os assistentes sociais atendem as demandas que historicamente são reconhecidas pela profissão tais como: acesso aos direitos sociais de outras políticas públicas como assistência social, saúde, habitação, etc.; violência doméstica; trabalho infantil; uso e tráfico de drogas; entre outras. Mas é interessante destacar algumas requisições que estão imbricadas a particularidade do trabalho profissional do assistente social nessa política social, sendo: o processo seletivo para inserção nas creches considerando que, apesar de ser um direito público subjetivo, há uma enorme defasagem de vagas para atender a esse segmento populacional. Nesse quesito, verifica-se uma tendência no Estado de São Paulo da participação de assistentes sociais na gestão social principalmente no que concerne ao segmento creche, seja no planejamento, monitoramento e avaliação das creches municipais e instituições filantrópicas conveniadas, situação que vem se ampliando com a efetivação da parceria público-privada. Na organização e efetivação da “central de vagas em creches”, que tem sido implantada nos municípios paulistas com objetivo de gerenciar a discrepância entre demanda atendida e reprimida.

A gestão social constantemente está atrelada a perspectiva gerencial do Estado que se torna refém da técnica, das metas e dos sistemas de informatização no sentido de garantir com eficiência e eficácia dos índices propostos pelas instituições como forma de atender as demandas do capital em detrimento dos sujeitos.

Destaca-se ainda na área da gestão social, o monitoramento de programas sociais que trazem como condicionalidade a frequência escolar, em especial, o Programa Bolsa Família dentre outros; a formação continuada de profissionais da educação com o objetivo de repassar informações essenciais sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, desconstruir preconceitos e ampliar, politizar o debate sobre concepção de educação, da política de educação dentre outras. A ênfase na dimensão sócio-educativa do Serviço Social se torna marcante na área da educação infantil e do ensino fundamental.

Além desses, os assistentes sociais têm sido requisitados para atuar em questões relacionadas ao universo escolar: no combate à evasão e baixa frequência escolar; combate ao analfabetismo; elevação do Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica (IDEB), requisição subordinadas à agenda e diagnósticos dos organismos multinacionais, certamente sintonizados com as exigências do capital em relação à formação e qualificação da força de trabalho coerente com o novo perfil de trabalhador.

### 3.2 A inserção do/da assistente social nos estados da Paraíba e da Bahia

Inicialmente pretendemos trazer dados sobre a configuração atual do trabalho do assistente social nos estados da Paraíba e da Bahia, para em seguida trazer alguns apontamentos/tendências do trabalho identificadas nos dois estados.

No estado da Paraíba a inserção de profissionais do Serviço Social em escolas públicas municipais na educação básica (prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental) data das décadas de 1980 e 1990, com destaque para os municípios de João Pessoa e de Campina Grande. Sabemos que há presença de profissionais do Serviço Social na educação básica em outros municípios paraibanos, mas para efeitos desta pesquisa resolvemos tratar apenas dos municípios de João Pessoa e de Campina Grande.

A educação básica concentra o maior número de profissionais inseridos tanto no município de João Pessoa quanto no município de Campina Grande. O município de João Pessoa tem como suporte legal que garante a inserção de assistentes sociais na educação básica a Lei n. 11.385, de 16 janeiro de 2008 que cria o Serviço Social Escolar nas Escolas Públicas do Município de João Pessoa, o Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação – Março/2010 e a Lei Complementar n. 073 de Julho de 2012 que altera a jornada de trabalho para 30 horas semanais, sendo 2/3 de exercício com interação com os educandos e 1/3 para atividades extra-classe.

A inserção de profissionais do Serviço Social nas escolas municipais de João Pessoa ocorre desde a década de 1990 através de concursos públicos. O município possui um quadro de 120 (cento e vinte) assistentes sociais, sendo 108 (cento e oito) efetivos e 12 (doze) prestadores de serviço. O profissional do Serviço Social atua em equipes multiprofissionais de especialistas compostas por psicólogos, pedagogas e assistentes sociais.

Já o município de Campina Grande teve a inserção do primeiro grupo de assistentes sociais (treze profissionais) na educação básica no ano de 1983, quando foram aproveitados profissionais que atuavam na assistência social para dar início a um trabalho nas escolas municipais. O primeiro concurso para o cargo de assistente social na educação no município ocorreu em 1986 para

ocupação de 45 (quarenta e cinco) vagas. O último concurso para o cargo de assistente social na educação no município ocorreu em 2008. Neste sentido, vem se notando uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas do município. Segundo pesquisa recente (CUNHA, 2017) apenas 24 (vinte e quatro) profissionais estão em exercício nas escolas municipais de Campina Grande.

Tanto em João Pessoa quanto em Campina Grande as requisições postas para o trabalho do assistente social são: frequência escolar; evasão escolar; indisciplina; defasagem na aprendizagem; questões familiares; violência no contexto escolar; violência doméstica; drogas; trabalho Infantil, inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, dentre outras. Dentre estas requisições há um consenso por parte dos profissionais que o trabalho volta-se prioritariamente para o acompanhamento, junto às famílias, das situações de infrequência escolar, isso se deve talvez às exigências postas pelas condicionalidades do Programa Bolsa Família e às baixas notas das escolas nos indicadores do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB).

O trabalho do/da assistente social na educação no estado da Bahia apresenta aspectos bem diferenciados em relação ao estado da Paraíba, ou seja, na Bahia há um número maior de profissionais atuando no campo da educação profissional e tecnológica e educação superior se comparado com o número de assistentes sociais inseridos no campo das escolas públicas dos municípios baianos.

A pesquisa identificou a presença de assistentes sociais na educação básica no estado da Bahia em quatro tipos de escolas: escolas públicas municipais, escolas públicas estaduais, escolas confessionais/privadas e escolas comunitárias, bem como, em secretarias de educação e em projetos específicos sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

O estado da Bahia é composto por 417 (quatrocentos e dezessete) municípios. A pesquisa identificou assistentes sociais vinculados à educação básica em apenas 24 (vinte e quatro) municípios, com destaque para os municípios de Salvador, com dez profissionais e São Francisco do Conde, com seis profissionais. Ao todo foram identificados 52 (cinquenta e dois) assistentes sociais na educação básica.

Assim, podemos apontar as principais tendências identificadas até o momento na pesquisa sobre a inserção do profissional do Serviço Social na educação básica no estado da Bahia. A primeira tendência é que os profissionais atuam nos processos de permanência do aluno na escola, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais/privadas. A segunda tendência é a presença de assistentes sociais nas secretarias municipais de educação em detrimento da presença em escolas públicas dos municípios e do estado, onde é quase inexistente a presença de profissionais. No campo das escolas públicas merece destaque o Colégio Militar com atuação em alguns municípios baianos e com presença de assistentes sociais. A terceira tendência é presença de assistentes sociais nas escolas confessionais/privadas, com uma concentração de escolas confessionais/privadas na cidade de Salvador.

#### **4. CONCLUSÃO**

Apesar da universalização da matrícula e da ampliação do acesso os assistentes sociais têm sido muito requisitados para atuar em processos relacionados de manutenção dos índices, de garantia de vagas na educação infantil, sobretudo, no campo do ensino fundamental, a gente tem sido requisitados para atuar em determinados programas que guardam relação sobre a capacidade de investimento na esfera municipal.

As precárias condições de vida e o trabalho infantil ainda persistem como os vilões que impedem a frequência de crianças de 7 a 14 anos ao ensino fundamental, ainda que se verifique a edição de medidas governamentais que buscam garantir a inclusão deste segmento no sistema escolar. Em relação ao trabalho infantil, a incidência de crianças trabalhadoras havia decrescido de 4,5% da população dessa faixa etária, em 2006, para 4%, em 2007 (idem, *ibid.*). Todavia, ainda é pouco e o poder público precisa investir mais para resgatar essa dívida social.

A enorme taxa de repetência que estes dados indicam tem caracterizado o ensino brasileiro desde seus primórdios e demonstra uma ação discriminadora da escola em relação às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao sistema escolar (que tendem a ser as mais pobres). Demonstra também a ausência de um ensino adequado à realidade cultural dessas crianças. De fato, as maiores distorções série-idade ocorrem justamente nas regiões caracterizadas pelas maiores deficiências educacionais. A diminuição da taxa de repetência foi objeto de uma ação explícita do Governo Federal, em colaboração com os estados, desde o início desta gestão.

Hodiernamente, sua oferta constitui um direito público subjetivo para aqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria. O não cumprimento deste dispositivo da Constituição Federal de 1988, pelo poder público, implica a responsabilização da autoridade competente. A LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, com o objetivo de atender à formação básica do cidadão (artigo 32). Desse modo, o ensino fundamental, como direito de cidadania, ocupa um lugar de destaque na legislação educacional brasileira. Contudo, uma pergunta se impõe: será que os resultados das ações empreendidas atestam este destaque ao ensino fundamental no contexto nacional?

Conclui-se que a tendência do trabalho profissional dos assistentes sociais na educação pública municipal geralmente é centrada na garantia do acesso e permanência dos estudantes nas instituições educacionais, porém há incidências de ações relacionadas à garantia da qualidade do ensino e da gestão democrática além da forte presença na gestão social. Nesse sentido faz-se necessário esclarecer que o trabalho do assistente social é polarizado por interesses contraditórios de classes sociais antagônicas, e como afirma lamamoto (1982) o assistente social responde tanto as demandas do capital como do trabalho, participando de mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo, pela mesma atividade, dá resposta as necessidades da classe trabalhadora. Dessa forma, lamomoto (2009), afirma que o espaço profissional do Serviço Social é um produto histórico, portanto é preciso identificar os limites e as possibilidades do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando a conjuntura sócio-histórica, mas também o protagonismo dos seus agentes (assistentes sociais).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 63, 2000.

AGUIAR, M.A.S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Secretaria de Estado da Educação. Brasília/DF: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9424/1996. **Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef**.

\_\_\_\_\_. IBGE/2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php>>.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 11.114/06. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>.

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP, 2016. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica](http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica)>.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais).

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v.11, n.2, out. 1999.

ESPÍNOLA, André Felipe de Albuquerque, CAVALCANTE, Rita de Cássia. **Políticas públicas da educação no período luiz inácio lula da silva e dilma rousseff (2003-2014)**. Disponível em: <[http://www.academia.edu/16702042/Pol%C3%ADticas\\_P%C3%ABlicas\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Governo\\_Dilma\\_e\\_Lula](http://www.academia.edu/16702042/Pol%C3%ADticas_P%C3%ABlicas_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Governo_Dilma_e_Lula)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

IAMAMOTO, M.V. CARVALHO. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS; ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

MARTINS, EBC. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora UNESP. 2012. 277.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. I-II. (Livro I).

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Goiania, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, Democratização e a Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015.