

# **Universidade Federal do Pampa**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA  
EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA: A  
PARTICIPAÇÃO CRÍTICA COMO EIXO CENTRAL DA  
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

**Acadêmica: Giliane Santos Araujo  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Mariléia Goin**

**SÃO BORJA/RS  
2013**

**GILIANE SANTOS ARAUJO**

**A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA  
EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA: A PARTICIPAÇÃO  
CRÍTICA COMO EIXO CENTRAL DA GESTÃO ESCOLAR  
DEMOCRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Me. Mariléia Goin

**São Borja  
2013**

**GILIANE SANTOS ARAUJO**

**A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA  
EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA: A PARTICIPAÇÃO  
CRÍTICA COMO EIXO CENTRAL DA GESTÃO ESCOLAR  
DEMOCRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14/05/2013  
Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Me. Mariléia Goin  
Orientadora  
(Serviço Social/Graduação) – Unipampa

---

Prof.<sup>a</sup>. Me. Jaina Raqueli Pedersen  
(Serviço Social/Graduação) – Unipampa

---

Prof. Dr. Joel Felipe Guindani  
(Relações Públicas/Graduação) – Unipampa

Dedico este trabalho à minha mãe Liliane e avó Eloina (*in memoriam*), mulheres fortes que mesmo diante de tantas adversidades não perderam a sensibilidade e capacidade de amar.

## AGRADECIMENTO

Mais do que mostrar minha gratidão, quero dizer que a compreensão, paciência, carinho e apoio dedicados a mim, ao longo do desenvolvimento deste trabalho e da minha vida se condensam em toda extensão do meu ser. Este trabalho tornou-se possível à medida que pude contar incondicionalmente com os meus pares.

Assim, agradeço às minhas mães, Liliane e avó Eloina (*in memoriam*), base de cuidado, amizade, amor e apoio incondicional, desde os meus primeiros momentos de vida, passando pela tumultuada adolescência. Hoje, na idade adulta, mãe, somos companheiras e amigas. Eu sei que nunca deixaram de acreditar no meu potencial!

Aos queridos pais que a vida me presenteou: Auri, padrasto Vergilio e avô Adair (*in memoriam*), minha gratidão pela paciência, carinho e apoio expressos nas situações de dificuldade e alegria.

Gíllian e Maria Giulia, irmãos amados, não compartilhamos apenas a mesma história, caminhamos além, na constituição do verdadeiro companheirismo! Obrigada pela compreensão nos períodos de ausência dedicados a este trabalho.

Aos amigos: Mirta, Ana Paula, Clarissa, Diogo, Maria Camila e Rafaela demonstro minha gratidão pela compreensão, companheirismo, atenção e força dedicados especialmente no período do desenvolvimento deste estudo, que foi tenso, por vezes angustiante, ao mesmo tempo em que é encantador, marcado pelas conquistas diárias.

Mario, companheiro querido que sempre me surpreende: obrigada pelo esforço empreendido em fazer deste momento decisivo, mais leve pelo amor, carinho e estímulo!

Agradeço também às professoras Eliana e Mariléia e a supervisora de campo do Estágio Supervisionado em Serviço Social, Erciliana, pela compreensão e confiança creditadas a mim. Este capítulo da minha história não teria “um desfecho feliz”, sem o protagonismo de vocês, expresso pela sensibilidade e competência profissional.

Por fim, muito obrigada a todos aqueles que diretamente e indiretamente contribuíram na caminhada da construção da identidade profissional, em especial: os docentes do campus São Borja, colegas e funcionários da Unipampa!

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.”

(Milton Santos)

## RESUMO

A gestão democrática da escola, apesar de estar prevista legal e constitucionalmente, ainda precisa alargar sua caminhada na constituição de uma participação voltada para a cidadania. Frente a isso, no presente trabalho analisou-se a intervenção do assistente social na busca de garantir/promover processos participativos tendo em vista o desenvolvimento da educação cidadã no município de São Borja. Com o objetivo de evidenciar a participação crítica como eixo central da gestão escolar democrática e desvelar as interfaces que se estabelecem entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã, a metodologia utilizada está constituída de pesquisa bibliográfica e documental (em documentos produzidos durante o estágio supervisionado), para as quais se selecionou categorias teóricas que subsidiaram o estudo crítico do processo de trabalho desenvolvido pela assistente social na Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de São Borja, espaço onde se desenvolveu o Estágio Supervisionado em Serviço Social. Assim, se pôs em evidência os principais desafios e possibilidades de atuação no esforço de garantir e promover a autonomia dos sujeitos diante das contradições da sociedade capitalista. Os resultados demonstram que urge a transformação estrutural e cultural da escola, bem como das políticas públicas que a envolvem haja vista o intenso desmanche da educação enquanto direito, para que esta atue para a cidadania, requerendo, desse modo, o exercício da democracia.

Palavras-chave: Educação cidadã - gestão escolar democrática – participação crítica  
– serviço social

## RESUMEN

La gestión democrática de la escuela, a pesar de estar prevista legal y constitucionalmente, todavía necesita ensanchar su caminata en la constitución de una participación direccionada para la ciudadanía. Delante de eso, en el presente trabajo se hizo el análisis de la intervención del asistente social en la búsqueda de garantizar/promover los procesos participativos teniendo en cuenta el desarrollo de la educación ciudadana en el municipio de São Borja. Con el objetivo de evidenciar la participación como eje central crítico de la gestión escolar democrática y desvelar las interfaces que se establecen entre el Proyecto Ético-Político Profesional del Servicio Social y la concepción de una educación ciudadana, la metodología utilizada está constituida de investigación bibliográfica y documental (en documentos producidos durante la pasantía supervisada), para las cuales se seleccionó categorías teóricas que subsidiaron el estudio crítico del proceso de trabajo desarrollado por la asistente social en la Secretaría Municipal de Educación (SMEd) de São Borja, espacio donde se desarrolló la Pasantía Supervisada en Servicio Social. Así, se ha puesto en evidencia los principales desafíos y posibilidades de actuación en el esfuerzo de garantizar y promover la autonomía de los sujetos en las contradicciones de la sociedad capitalista. Los resultados demuestran que es urgente la transformación estructural y cultural de la escuela, bien como de las políticas públicas que la involucran a la vista de la intensa descomposición de la educación como derecho, para que ésta actúe para la ciudadanía, solicitando, de ese modo, el ejercicio de la democracia.

Palabras clave: Educación ciudadana - gestión escolar democrática – participación crítica – servicio social



## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ASEMAs - Apoios Sócio-Educativos em Meio Aberto  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAM – Centro de Atendimentos Múltiplos  
CEPAL - Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina  
CF – Constituição Federal  
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social  
CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional  
CPMs – Círculos de Pais e Mestres  
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social  
EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental  
EMEI s – Escolas Municipais de Ensino Infantil  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GTSSSEDU - Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação  
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEN – Movimento Educação Nova  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
NESSE - Núcleo de Estudos de Serviço Social na Educação  
NUCRESS – Núcleo Regional de Serviço Social  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PPV – Programa de Prevenção a Violência  
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação  
SMEd – Secretaria Municipal de Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
Unipampa – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 DIREITOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	17
2.1 A política de Educação no Brasil e os desafios na constituição da educação para a cidadania.....	26
2.2 Gestão escolar democrática e a participação como estratégia de efetivação da Educação cidadã.....	34
3 O SERVIÇO SOCIAL NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ.....	40
3.1 O Serviço Social com vistas à Educação cidadã: debate sobre a intervenção do Serviço Social nos espaços escolares.....	49
4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL.....	55
4.1 A intervenção do Serviço Social frente aos desafios da efetivação da educação cidadã em São Borja.....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE.....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da contradição verificada na gestão escolar no município de São Borja, em que a escola, por um lado, se sente sobrecarregada de responsabilidades, mas não reconhece e potencializa os espaços de participação destinados à comunidade escolar (Círculos de Pais e Mestres - CPMs, Grêmios estudantis, conselhos escolares), ao relevar-se uma gestão centralizada na maioria das escolas municipais, diferentemente dos princípios da gestão democrática defendida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

A aproximação da realidade se deu a partir das disciplinas Estágio Supervisionado em Serviço Social<sup>1</sup> I e II, totalizando 450h de atividades que compreenderam o desvelamento da realidade a partir das expressões da questão social, bem como a apropriação do fazer profissional do assistente social (teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo) na dinâmica da realidade em que a Rede Municipal de Educação de São Borja está inserida. A Secretaria Municipal de Educação – SMEEd (local onde se desenvolveu o Estágio) é responsável pela efetivação da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de São Borja, sendo a rede municipal composta de 29 escolas, divididas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs (zona urbana e rural), Apoios Sócio-educativo em Meio Aberto (ASEMAs) e Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs), totalizando cerca de 5.047 alunos, 598 professores (sendo a grande maioria concursada) e 386 funcionários (motorista, merendeira, secretário, entre outros).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu art. 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 01), princípio também expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que também assegura em seu art. 14 a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL,

---

<sup>1</sup> O estágio supervisionado em Serviço Social é uma atividade curricular obrigatória e se desenvolve em duas etapas: a primeira corresponde ao desvendamento da realidade social em que se está inserido, bem como o cotidiano da instituição e o processo de trabalho desenvolvido pelo assistente social; a segunda propõe o desenvolvimento de um projeto de intervenção a fim de compreender e vivenciar as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política do fazer profissional do Serviço Social, em sua totalidade.

1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE), que se constituiu como parâmetro de desenvolvimento da política nacional nos anos 2001-2011, aprovado pela Lei nº 10.172/01, definiu como parte de seus objetivos e prioridades a descentralização da gestão educacional, o desenvolvimento da autonomia da escola e a garantia da participação da sociedade nos processos de gestão. Tendo em vista que a escola é o *locus* privilegiado de construção de sujeitos sociais e políticos, a gestão escolar democrática constitui-se como instrumento de efetivação da qualidade na educação pública pelo alargamento da democracia, avançando ao mesmo tempo, os processos voltados para o exercício da cidadania.

Partindo do problema de pesquisa (Como se materializa a intervenção do assistente social na garantia da participação como estratégia de efetivação da gestão escolar democrática no município de São Borja?), delineou-se os seguintes objetivos específicos para evidenciar as contribuições do Serviço Social na consolidação da educação cidadã:

- Analisar como a participação se torna estratégia de efetivação da gestão escolar democrática, com o intuito de percebê-la a partir do seu processo histórico, evidenciando as suas contradições, desafios e possibilidades;
- Desvelar as interfaces que se estabelecem entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã para se munir de elementos de análise do processo de trabalho do Assistente Social na Educação;
- Apreender a intervenção do Assistente Social a partir das dimensões teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, para reunir subsídios que possibilitem a realização de uma análise crítica da atuação profissional na educação municipal em São Borja;
- Evidenciar os principais desafios e possibilidades da atuação do Serviço Social na efetivação da gestão escolar democrática, no intuito de promover a participação como estratégia de consolidação desta gestão.

Nessa perspectiva, o compromisso assumido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) de contribuir no desenvolvimento local e regional configura a pesquisa como um importante recurso social pautada na apreensão da realidade e na proposição de alternativas para sua transformação, tendo como base a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, ressalta-se a

pertinência social deste estudo ao subsidiar reflexões tendo em vista a construção de alternativas para a efetivação da qualidade na educação por meio de processos democráticos no município de São Borja. O trabalho em conjunto entre família, direção, profissionais, professores, alunos, funcionários e comunidade em geral se configura, por sua vez, como possibilidades de atuação para o assistente social no desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à ampliação da cidadania e alargamento das práticas democráticas.

Tratou-se, portanto, da realização de uma produção do conhecimento de caráter exploratório, baseada no Materialismo Histórico e Dialético enquanto método para a investigação da realidade, a fim de capturar o movimento do real a partir do desvelamento de suas contradições e portanto, das suas possibilidades. Dado que “[...] a realidade não se apresenta no aparente de forma total, apenas parcial, pois se assim o fosse, explica Kosik (1995) valendo-se de Marx, seria inútil o papel da ciência e da filosofia” (FRAGA, 2010, p. 55), buscou-se reunir subsídios que possibilitassem a reflexão acerca dos condicionantes da participação da comunidade escolar na gestão da escola pública e o papel do Serviço Social nesse cenário, apontando os desafios e tecendo alternativas para o enfrentamento desta realidade. Assim, a partir da hegemonia da matéria em relação às ideias, este método

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2007, p. 32).

Diante disso, optou-se pela construção de categorias teóricas, entendidas em Ianni (1986, p. 01) como a “[...] síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação”. Dado que a realidade é complexa, heterogênea e contraditória, faz-se necessário o desenvolvimento de uma postura investigativa diante desta, ou seja, o pesquisador deve estar “[...] sempre interrogando o fato sobre todos os aspectos, sobre todas as perspectivas” (IANNI, 1986, p. 01), a fim de capturar a realidade com “[...] o máximo da sua vivacidade, da sua integridade” (IANNI, 1986, p. 02). Desse modo,

[...] explicar a realidade [em Marx] não [é] só descobrir os nexos que

constituem a realidade, mas ajudar essa realidade a se constituir. Portanto o pensamento impregna o real, entra na constituição do real (IANNI, 1986, p. 02).

Frente a isso, constituiu-se cinco categorias teóricas (Direitos sociais, Educação cidadã, Gestão escolar democrática, Participação crítica e Serviço Social), com vistas a apreender o real no seu movimento a partir da reflexão reiterada e obstinada, dando visibilidade ao campo de mediações, onde as contradições (expressas pela desigualdade e pela resistência) se materializam na vida dos atores sociais.

A partir desta compreensão, a análise da experiência realizada no Estágio Supervisionado em Serviço Social possibilitou reunir subsídios para a apreensão da realidade em estudo, a fim de compreendê-la inscrita na sua dinâmica conjuntural e estrutural, superando a pseudoconcreticidade que reveste o mundo real a partir da categoria mediação, onde se articulam as partes de uma totalidade complexa, conjugando o universal e singular numa relação de contínua transformação. Nesse sentido, este estudo tem caráter exploratório pelo fato do tema ainda ser pouco discutido e ser baseado na experiência e nas análises realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social I e II. Trata-se ainda, de uma pesquisa documental - que consiste na “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema” (MICHEL, 2009, p. 65) - de materiais produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado:

- Análise institucional: documento produzido na disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social I que tem como objetivo desvendar a realidade em que o espaço socio-ocupacional está inserido, bem como os valores, a organização e funcionamento da instituição, recursos disponíveis, a apropriação do processo de trabalho do Assistente Social nesse espaço, identificando os desafios e apontando possibilidades;
- Plano de Estágio II: consiste no planejamento das atividades do estagiário, destacando seus objetivos, definindo as atividades a serem realizadas, bem como a metodologia a ser utilizada e a sistemática das supervisões<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> No processo de Estágio há dois tipos de supervisão: a acadêmica (sob a responsabilidade de um professor) e a de campo com o profissional do espaço socio-ocupacional, ambas são necessárias e

- Projeto de Intervenção: propõe e organiza a intervenção na realidade do espaço socio-ocupacional, tendo por base a análise institucional. Desse modo, o estagiário não apenas planeja e cria seu projeto de intervenção, ele o desenvolve e depois avalia como parte do processo de apreensão do trabalho do Serviço Social;
- Diário de campo: definido por Dal Prá, Lima e Mito (2007) como o registro das atividades do dia a dia, possibilitando a interpretação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, os seus limites, possibilidades, dúvidas, entre outros, conferindo ao processo de desvendamento do real caráter dinâmico, ao mesmo tempo em que subsidia intervenções qualificadas;
- Relatório Final de Estágio: tem como objetivo analisar e avaliar as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social. Parte do conjunto de documentos exigidos por esta, o qual se pauta na articulação teórico-prática ao promover reflexões sobre os desafios e as possibilidades na atuação do assistente social inscrita na dinâmica de seu espaço socio-ocupacional.

Os dados obtidos através da análise documental foram organizados (1ª etapa), analisados (2ª etapa) e interpretados (3ª etapa) a partir das categorias delineadas nos Capítulos I e II: Direitos sociais, Educação cidadã, Gestão escolar democrática, Participação crítica e Serviço Social. Desse modo, os dados foram distribuídos em quadros categoriais<sup>3</sup> de acordo com seu conteúdo, correspondendo à etapa de organização e análise, possibilitando assim, posteriormente, (re) construir as interpretações.

Partindo do pressuposto que

[...] a análise e a interpretação dos dados da pesquisa constituem processos estreitamente relacionados. Por essa razão, não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação. Alguns autores ressaltam que na análise o pesquisador prende-se unicamente aos dados, ao passo que, na interpretação, procura um sentido mais amplo para os dados, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos (GIL, 2007, p. 185).

A interpretação se deu por meio da análise crítica dos dados emergidos da

---

se complementam no processo de aprendizagem.

<sup>3</sup> Vide o quadro categorial em apêndice 01.

pesquisa documental. Para Michel (2009, p. 142), “análise [...] dos documentos deverá ser feita com base no referencial teórico e terá como propósito a resposta ao problema e aos objetivos estabelecidos”, direcionando a discussão para o ambiente da vida concreta, reincorpora-se a riqueza inerente ao movimento do real. Sendo necessário, manter-se “[...] fiel à informação recebida do objeto da pesquisa, seja ele a empresa, as pessoas ou documentos, separando claramente o que é fala do pesquisado e o que é comentário do autor” (MICHEL, 2009, p. 142), garantindo, desse modo o rigor e a validade científica de determinado estudo.

Assim, o leitor é convidado a adentrar na fértil discussão que permeia a materialização da educação enquanto direito social na sociedade contemporânea que apesar de conservar as bases de exploração de uma classe (capital) sobre a outra (trabalho), mostra-se repleta de possibilidades e alternativas concretas enquanto formas de resistência à desumanidade instaurada para a manutenção e expansão do capital. Desse modo, o capítulo I resgata o processo de constituição e reprodução dos direitos sociais a partir das contradições do modo de produção capitalista (desigualdade e resistência), incorporando nessa análise os atores sociais, os projetos societários em disputa, os grandes marcos (legislações, acontecimentos, dentre outros), os limites e possibilidades expressos na relação estrutura – conjuntura, o papel e os condicionantes<sup>4</sup> da participação crítica na efetivação da gestão escolar democrática com vistas ao exercício da cidadania.

Com um posicionamento claro a favor da emancipação política e humana, ou seja, do desenvolvimento humano na sua integralidade, o segundo capítulo aborda as contradições que permeiam o desenvolvimento do processo de trabalho do assistente social tendo em vista a efetivação do Projeto Ético-Político Profissional inscrito em um movimento contra-hegemônico, em que a ampliação da cidadania e da democracia supõe a superação dialética dos limites estruturais do capital a partir de ações que potencializem a autonomia dos sujeitos concretos, ao mesmo tempo em que promovem a politização da vida social. Sendo, ainda discutido, a inserção do Serviço Social na política da Educação, como se materializa a sua atuação (universo de demandas, condições de trabalho, dentre outros). Articulado com o movimento da Escola Cidadã, o Serviço Social supera as redomas corporativas ao trazer para a esfera pública o debate da ampliação do quadro atual de profissionais da educação

---

<sup>4</sup> Entende-se por condicionantes os fatores (objetivos e subjetivos) que caracterizam a forma como se efetiva a participação da comunidade escolar na gestão escolar.



que em geral são compostos de professores, diretores, orientadores e supervisores educacionais, monitores, merendeiras, entre outros. Considerando os desafios na efetivação da educação voltada para a cidadania, faz-se necessário a constituição de uma equipe interdisciplinar com a inserção de profissionais do Serviço Social, Psicologia, dentre outros, inscrito na dinâmica das necessidades locais enquanto parte do processo de transformação estrutural e cultural da Escola Cidadã.

Por fim, o terceiro capítulo se propõe a conjugar dialeticamente as particularidades da política de educação básica do município de São Borja com o movimento universal de disputa de dois projetos antagônicos: pela manutenção do capital e enquanto seu contraponto a proposta da Escola cidadã. Com base na experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social, delineou-se uma análise acerca da materialização na política educacional a partir de suas contradições: a fragmentação da concepção da educação enquanto direito, o descompasso entre a descentralização da responsabilidade do Estado para a sociedade civil e a centralização das decisões no que se refere à definição de diretrizes e o modo de operacionalização da política educacional pelo grande capital e a precarização da escola pública frente aos desafios contemporâneos. Sendo ainda, discutido a intervenção do Serviço Social frente aos desafios da efetivação da educação cidadã em São Borja, em que o acesso e expansão dos direitos da cidadania potencializam a participação crítica, eixo central da gestão escolar democrática.

## 2 DIREITOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

As declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão inauguraram um novo tempo na história da humanidade. Parte do processo da Revolução Francesa no século XVIII, em que a burguesia, em oposição aos poderes ilimitados da monarquia, conquista o poder político e institui o Estado moderno. Nesse período, a burguesia já estava consolidada economicamente a partir das transformações operadas na produção da vida material pelas manufaturas e, em seguida, pelo surgimento da grande indústria moderna. Desse modo,

a propriedade capitalista típica será não mais a terra e sim a propriedade dos instrumentos de produção (que não são dádiva da terra) e do sobretrabalho. Assim, a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas sobretudo para vender, para trocar. Além disso, a propriedade burguesa é, diferentemente da feudal, adquirida pelo trabalho. A partir de agora, e somente a partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador (BUFFA, 2010, p. 17).

A proposta desta nova configuração de sociedade é problematizada por Buffa (2010) a partir de Locke, que traz dois eixos centrais: cada homem é proprietário de si e dos frutos de seu trabalho, evidenciando assim uma igualdade natural entre os homens. A instituição da propriedade privada e a igualdade jurídica, no século XVIII, promoveram a base para a organização econômica, social e política da sociedade capitalista, em que a relação salarial (compra e venda da força de trabalho) se dá a partir do “[...] livre contrato entre os indivíduos interessados” (BUFFA, 2010, p. 20). Entretanto a suposta liberdade que permeia a relação de compra e venda da força de trabalho está inscrita em uma realidade, em que por não possuir meios de subsistência, os trabalhadores se veem obrigados a vender sua força de trabalho. Constituindo, desse modo, a dupla liberdade do trabalhador: “[...] a liberdade de vender sua força de trabalho ou a liberdade de morrer de fome” (BOTTOMORE, 2001, p. 227 apud MENDES, 2009, p. 37)

Embora as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) reconheçam a liberdade e a igualdade enquanto direitos naturais, o que significa uma conquista para toda a humanidade, a ênfase maior recai sobre a propriedade enquanto direito inviolável e garantido mediante justa e prévia indenização em caso

de necessidade pública legalmente constatada (BUFFA, 2010). Para ser considerado cidadão não bastava apenas ser proprietário de si mesmo, era necessário deter o capital, ou seja, os meios de produção. Nesse sentido, trabalhadores e todos aqueles que detinham apenas sua força de trabalho compunham outra categoria de cidadãos - os que deveriam ter acesso ao necessário para sua sobrevivência para a respectiva reprodução do sistema capitalista.

Nas sociedades moderna e contemporânea, o Estado assume um importante papel na manutenção da ordem social e como espaço de disputa entre as classes trabalhadora e burguesa, explicitando o conflito entre capital e trabalho<sup>5</sup> inerentes ao modo de produção capitalista. O Estado se constituiu no mesmo processo histórico que fundou a ordem burguesa para garantir a propriedade privada, o que lhe confere “uma forma social histórica, intimamente ligada ao modo de produção que a gerou” (LOJKINE, 1981:92 apud MONTAÑO, 1999, p. 49). Nessa perspectiva, o Estado assumiu três principais configurações (Liberal, de Bem Estar Social e de orientação Neoliberal) ao longo do desenvolvimento da sociedade burguesa. Tais configurações caracterizaram seu papel frente às expressões da questão social, compreendida como produto das desigualdades sociais, necessárias para a acumulação capitalista e expressa a partir da pobreza, violência, entre outros, bem como formas de resistência dos trabalhadores, sendo os sindicatos e os movimentos sociais os principais atores nesse processo.

Desse modo, o Estado Liberal se caracterizou pelo esforço em consolidar as bases legais da sociedade burguesa (instituição da propriedade privada e da igualdade jurídica), tratamento residual às necessidades sociais da classe trabalhadora como educação, saúde e habitação, sendo a área social gerida essencialmente pelo mercado (como demandas individuais) e pela iniciativa privada não mercantil (de caráter filantrópico) que dava “respostas tópicas e informais aos reclamos da pobreza” (PEREIRA, 2002, p. 128).

O Estado de Bem Estar Social surge num período, em que

[...] todos os países capitalistas industrializados experimentaram o impacto do grave problema do desemprego massivo e de longa duração, resultante

---

<sup>5</sup> O conflito capital X trabalho se dá a partir da apropriação privada dos frutos do trabalho socialmente produzido, em que o capital extrai da força de trabalho, o sobretrabalho, essencial no processo de acumulação capitalista. Nesse sentido, o capitalismo se desenvolve através da exploração da classe trabalhadora.

de depressão econômica mundial que começou em 1929, e o caos produzido por uma inflação incontrolável que favorecia o extremismo político. Além disso, ocorria, de um lado, a extensão do socialismo, que se anunciava uma alternativa promissora, e, de outro lado, o nascimento do fascismo, que era visto como um perigo a ser combatido a todo custo (PEREIRA, 2009, p. 88).

Além destes fatores, tem-se o tensionamento da classe trabalhadora “[...] por maior igualdade e reconhecimento de direitos sociais e segurança econômica [...]” (PEREIRA, 2009, p. 87). Ao também incorporar as necessidades sociais, o Estado de Bem Estar Social impõe limites às forças do mercado, contrariando assim, uma das leis fundamentais do capitalismo que prima pela intervenção estatal mínima. Verifica-se, desse modo, uma ampliação deste Estado que não apresenta somente função coercitiva, mas também de consenso, ou seja, se faz necessário certo grau de aceitação por parte da sociedade. Desse modo, o Estado agrega a contradição capital x trabalho e mantém a função opressiva, porém é superado dialeticamente, em que lhe são acrescentadas

[...] novas determinações: a socialização política e a diferenciação de duas esferas no Estado – a “sociedade política” (vinculada à função coercitiva) e a “sociedade civil” (que, diferentemente de Marx, é entendida como um espaço da superestrutura onde se procura a hegemonia, mediante consenso e direção). O Estado surge, então, como um Estado da coerção e do consenso [...] (GRAMSCI apud MONTAÑO, 1999, p. 50).

Nessa perspectiva, Simionatto (2011, p. 71) conceitua sociedade civil como o “[...] conjunto de relações sociais que engloba o devir concreto da vida cotidiana, da vida em sociedade, o emaranhado das instituições, ideologias, projetos e interesses de classe distintos e, portanto, espaço de disputa pela hegemonia”. Representa, portanto, a ampliação da esfera pública, em que as contradições do sistema capitalista expressas a partir do acirramento das desigualdades sociais e a organização das formas de resistência dos trabalhadores ganham visibilidade no espaço comum a toda a sociedade. À medida que, sujeitos antes excluídos da cena política se apropriam do espaço público, refletem e discutem criticamente as suas necessidades coletivas e propõem alternativas, operam transformações culturais e estruturais em toda sociedade. Estão decidindo também o seu rumo.

O reconhecimento dos direitos sociais<sup>6</sup> na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (1948), juntamente com os direitos civis e políticos que compõem o rol dos direitos humanos, representou um grande avanço na dinâmica societária. O princípio da universalidade abordada neste documento e incorporada por diversos países nas suas Constituições dá visibilidade às necessidades sociais que saem do senso comum (esfera privada) e passam a ocupar o meio acadêmico a partir do uso do método científico (PEREIRA; STEIN, 2010) e as esferas públicas. Assim, a pobreza<sup>7</sup> e outras expressões da questão social (violência, precarização do trabalho, desemprego, etc.) deixam de ser vistas como fenômenos naturais e passam a ser significadas no seu tempo histórico de forma crítica, desvendando as relações que estabelece com as demais dimensões que compõem a sociedade, as contradições que a perpassam, o jogo de forças políticas que a constitui e como os sujeitos que a vivem a significam.

Evidentemente, a luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida é anterior ao reconhecimento dos direitos sociais pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Ela é intrínseca ao desenvolvimento do projeto societário burguês. Entretanto, é nesse período que as discussões sobre as demandas coletivas ganham corpo como estratégia de superação de mais uma crise do sistema capitalista<sup>8</sup> e como mecanismo de atender a insatisfação popular e diminuir conflitos. Com a expansão do intervencionismo estatal, as políticas públicas, que por sua vez materializam o envolvimento do Estado com tais demandas, são

---

<sup>6</sup> “São considerados direitos sociais pela referida Declaração: [...] direito ao trabalho, direito ao salário igual por trabalho igual, direito à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito a uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito a férias remuneradas), e o direito à educação. Todos esses são considerados direitos que devem caber a todos os indivíduos igualmente, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo” (TELLES, 1999, p. 173).

<sup>7</sup> Compreende-se a pobreza não apenas pela privação de bens materiais. Conforme Raichelis (2005, p.155), ela é “produto das relações sociais que conformam a sociedade de classes, a pobreza, para a quem a vive, é principalmente uma experiência de destituição material, cultural, política, social”.

<sup>8</sup> Conforme Frigotto (2010, p. 70) as crises econômicas no modo de produção capitalista “[...] tem uma mesma gênese estrutural, mas que cada vez traz uma materialidade específica.” Em outras palavras, as crises econômicas na sociedade burguesa não são conjunturais como defende a ideologia neoliberal, sendo apontada a interferência estatal em demasia como elemento determinante. A gênese estrutural da crise está na contradição capital x trabalho, em que a acumulação capitalista se dá a partir da apropriação privada dos frutos do trabalho socialmente desenvolvido, ou seja, a partir da exploração do trabalho. Evidenciando, nessa perspectiva a sua impossibilidade de garantir de forma contínua e ininterrupta o ciclo produção, venda e consumo, já que se trata de um sistema desigual marcado pelos conflitos entre os interesses da expansão do capital (ampliação das formas de exploração e, portanto, da acumulação capitalista) e da classe trabalhadora na garantia da cidadania e da democracia. Assim, as “soluções” para as crises cíclicas se dão a partir da reinvenção do próprio capital, em que “[...] cada novo elemento que entra para enfrentá-la[s] constitui, no momento seguinte, um novo complicador”.

orientadas pela perspectiva “democrática” ou de “integração socialdemocrática”, conforme assinala o autor Carlos Montaña (1999).

O Estado de Bem Estar Social carrega em si, portanto, duas lógicas antagônicas: a da “acumulação capitalista” e da “democracia”<sup>9</sup>, pois, segundo “a regra democrática ‘um cidadão, um voto’ exacerba essa divergência [entre a democracia e o mercado capitalista], ao igualar o direito de influenciar a alocação de recursos através do Estado” (PRZEWORSKI, 1993, p. 219-20 apud MONTAÑO, 1999, p. 53). Isso representa uma ameaça à reprodução do sistema capitalista que se sustenta a partir da exploração da classe trabalhadora, que constitui por sua vez, a maior parte da sociedade.

Nesse sentido,

A ampliação sem limite da democracia e da cidadania (dentro da “lógica democrática”) pode ter um imponderável efeito negativo sobre a “lógica capitalista”. Mas o problemático é que não pode ser eliminado o aspecto democrático do Estado (pelo menos, não nesse contexto), pois é ele que dota de legitimidade o outro aspecto, o capitalista. Assim, nessas duas lógicas do Estado, se por um lado resultam contraditórias entre si, por outro, uma delas, a capitalista, precisa da outra, a democrática (MONTAÑO, 1999, p. 53).

Neste cenário, a política social expressa “a conversão de demandas e decisões privadas e estatais em decisões e ações públicas que afetam e comprometem a todos [...]” (PEREIRA, 2009, p.174), revelando, portanto, a constituição de uma esfera pública na sociedade capitalista, onde se dão os embates e disputas na definição do uso dos recursos públicos entre o capital e a classe trabalhadora. O caráter dito universal das políticas sociais revela a dimensão transgressora dos direitos, em que os sujeitos (historicamente excluídos das decisões políticas) podem sair do reino das necessidades e carências e construir novas possibilidades a partir da expansão da cidadania e da democracia (TELLES, 1999). A participação torna-se instrumento essencial para promover esta

---

<sup>9</sup> Compreende-se por democracia a socialização da participação política e do poder, evidenciando, portanto, que a plena realização de democracia supõe a superação da ordem capitalista, da apropriação privada dos meios de produção e da centralidade das decisões nas mãos de poucos (os detentores do capital). Para tanto, se faz necessário “[...] a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc. dos seres humanos na produção de sua vida individual e social” (MENDES, 2009, p.66), além de mecanismos e tecnologias de gestão que possibilitem e promovam a participação dos sujeitos concretos em diferentes processos decisórios na sociedade.

transformação, em que a apropriação e reflexão crítica do real possibilitam a interferência dos sujeitos concretos nos processos decisórios, o controle social, a construção de uma postura crítica e política frente aos desafios cotidianos e a ampliação do campo das possibilidades numa sociedade fundada na marginalização<sup>10</sup> de grande parcela da população e no autoritarismo. Evidencia-se, assim, a contradição inerente à política social no sistema capitalista, que por um lado serve aos interesses do mercado e por outro representa a possibilidade da consolidação da cidadania, entendida como o acesso às condições dignas que promovam a liberdade<sup>11</sup> e a emancipação humana, independente de classe, etnia, gênero, idade e orientação sexual.

A crise do Estado de Bem Estar Social se inscreve num contexto de grandes mudanças na produção da vida material e das relações sociais, em que por um lado o capital atinge altos níveis de acumulação pelo desenvolvimento tecnológico e, por outro, amplia os níveis de desigualdade social, bem como as formas de resistência dos trabalhadores. Sobre esta realidade, Frigotto (2010, p. 81-82) pontua:

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, como se apontou anteriormente, do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada a informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível.

Desse modo, “[...] a progressiva saturação dos mercados internos de bens e consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária [...]”<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> O termo marginalização designa o acesso regulado a cidadania (composta pelos direitos civis, políticos e sociais) por meio da precarização deste último que garante o mínimo para a reprodução da classe trabalhadora em detrimento da garantia de condições dignas que se traduzem pelo acesso a educação, saúde, habitação, transporte, lazer, esporte, cultura, entre outros. Nessa perspectiva, tem-se também como dimensão do processo de marginalização, a exígua instrumentalização política da classe trabalhadora que fragiliza sua reivindicação e organização no enfrentamento das expressões da questão social.

<sup>11</sup> Compreende-se liberdade como a escolha entre alternativas concretas, diferentemente da liberdade burguesa que consiste na “adesão” ou não da venda da força de trabalho, sendo que esta se constitui como o principal meio que garante a sobrevivência para a maior parte da população.

<sup>12</sup> Estes processos se deram de forma articulada, em que a internacionalização do capital (produção e financeirização) tornaram-se incompatíveis com os limites da territorialidade nacional e, portanto, da ação dos Estados de Bem Estar Social.

(FRIGOTTO, 2010, p. 78), juntamente com a ampliação dos direitos sociais resultante das lutas dos trabalhadores delinearão em âmbito político e econômico a crise do Estado de Bem Estar Social, abrindo espaço para a ascensão do neoliberalismo. As ideias neoliberais propõem um retorno às “leis naturais” do mercado que se dá a partir da minimização da intervenção estatal e da consolidação do mercado como regulador das relações socioeconômicas. Revelando, desse modo, o processo de complexificação crescente vivenciado pelo capitalismo<sup>13</sup>, em que a sua “evolução” é definida por Netto e Braz (2007, p. 169-170) como

[...] produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica.

Sendo assim, o desenvolvimento capitalista é marcado pelo antagonismo de classes e seus embates, em que o capital busca maximizar os seus ganhos a partir da potencialização da exploração da força de trabalho, revelando o seu caráter concentrador da riqueza socialmente produzida e centralizador do poder político, de influenciar e até mesmo decidir os rumos da sociedade conforme os interesses de acumulação (capitalista).

Nessa perspectiva, a reforma de orientação neoliberal se deu através do corte dos gastos sociais, a privatização e a transferência da execução de serviços sociais para a sociedade civil, tornando o Estado mais “leve” numa perspectiva gerencialista. A nova configuração imposta pelo capital através da reestruturação produtiva<sup>14</sup> promoveu grandes transformações na vida social, sobretudo no modo de

---

<sup>13</sup> O capitalismo mercantil nasce com as manufaturas, tornando-se concorrencial com o surgimento da grande indústria, intenso processo de urbanização, a criação do mercado mundial, sendo marcado também pelas “amplas possibilidades de negócios que se abriam aos pequenos e médios capitalistas” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 172) e por fim, assume o estágio imperialista que se caracteriza pelo surgimento dos monopólios a partir da concentração e centralização do capital nas mãos dos grandes capitalistas e a constituição do capital financeiro, em que “capital gera capital”.

<sup>14</sup> A reestruturação produtiva se deu com a incorporação do modelo de produção Toyotista de acumulação flexível, onde a produção continua em grande quantidade, mas procurando extinguir a padronização e procurando atender variedades culturais e regionais de consumo particulares. Há também neste período, a implantação de uma nova gestão da mão de obra que visa o máximo em qualidade e produtividade, procura não apenas mais capturar a força de trabalho, mas também a subjetividade dos seus funcionários. Assim, o discurso de maior envolvimento com a empresa através da falsa ilusão de maior participação nas decisões e da maior horizontalização das relações dentro



reprodução da classe trabalhadora. Com a substituição do trabalho vivo em grande escala pelo trabalho morto (com o advento de novas tecnologias), cria-se o maior contingente histórico de desempregados, subempregados e empregados precarizados, restaurando formas de exploração de homens e mulheres que o próprio capitalismo parecia ter superado (NETTO; BRAZ, 2007).

No campo educacional, historicamente,

[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Embora com o uso de roupagens diferentes se busque ocultar o conflito entre capital e trabalho, a contradição que funda o modo de produção capitalista se expressa na dinâmica das relações sociais, sendo a escola pública um espaço rico em manifestações da questão social, o que a torna um palco de conflitos e de disputa entre “[...] interesses antagônicos quanto aos rumos da educação e da sociedade, seja na perspectiva da transformação ou da reprodução do sistema vigente” (GOMES, 2010, p. 16).

Assim, para legitimar e concretizar a direção da sociedade se faz necessário apropriar-se da especificidade da educação na constituição da vida social como lócus de qualificação humana, definida por Frigotto (2010, p. 34) como o

[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico.

Em tempos de capitalismo globalizado, o grande capital, a partir dos organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BM) e regionais (Comissão

---

destas instituições acaba por fragmentar a classe trabalhadora, ao mesmo tempo, que a desconfigura enquanto classe. A partir disso, assiste-se ao enfraquecimento do poder de pressão dos sindicatos, ao número assustador de pessoas que compõem o exército industrial de reserva e a terceirização que consiste na substituição de empregados permanentes por fornecedores autônomos de serviços.

Econômica das Nações Unidas para a América Latina - CEPAL, Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional - CINTERFOR), subordina a soberania nacional dos países emergentes a partir da redefinição das políticas internas (monetária, fiscal e setoriais) como condicionante para a inserção econômica destes países. Nessa perspectiva, a educação é orientada e organizada pelos receituários “[...] veiculados pela teoria do capital humano<sup>15</sup> que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita” (FRIGOTTO, 2010, p.58) em detrimento de uma qualificação cidadã que se funda no

[...] desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986, p. 41-42 apud FRIGOTO, 2010, p. 28-29).

Evidencia-se, desse modo, a agressão à própria condição humana, quando os direitos são mercantilizados na lógica perversa da acumulação capitalista. Entretanto, verifica-se também, enquanto forma de resistência, no campo educacional, propostas que superam a qualificação para o trabalho alienado<sup>16</sup> e através de meios democráticos buscam promover a cidadania na construção de uma sociedade equânime: eis a proposta da Escola Cidadã.

---

<sup>15</sup> A teoria do capital humano consiste em analisar e desenvolver a educação como produtora da capacidade de trabalho e, portanto de produção e rentabilidade. Para Frigotto (2010, p. 44) “[...] a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”.

<sup>16</sup> Dado que o trabalho é fundante do ser social por mediar a relação entre o ser humano com a natureza e a sociedade, em que o sujeito se constrói a medida que também promove transformações no meio em que vive. Sendo, portanto, “[...] indispensável a existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade - , a necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1989, p. 50 apud MENDES, 2009, p. 35). O trabalho na sociedade capitalista tem a sua essência de criador de valores-de-uso convertida em meio de “[...] subjugar, explorar e lançar a miséria ao trabalhador” (MARX, 1989 apud MENDES, 2009, p. 36). Pelo trabalho o homem é capaz de ultrapassar a condição de necessidade para a liberdade, entretanto, quando este é submetido a lógica do capitalismo o homem deixa de ser visto como sujeito construtor de sua humanidade para se tornar ferramenta no processo de acumulação capitalista. Desse modo, o trabalho nas relações capitalistas é alienado por assumir papel degradante da emancipação e liberdade humana.

## 2.1 A política de Educação no Brasil e os desafios na constituição da educação para a cidadania

Neste item, buscar-se-á analisar a educação enquanto política social na perspectiva de evidenciar os desafios na constituição da educação para a cidadania, no Brasil. Nesse sentido, serão discutidas as diretrizes e princípios da educação nacional a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8035/10 em tramitação) e sua vinculação com os receituários impostos por organismos internacionais como o Banco Mundial, entre outros, a fim de desvelar os limites e possibilidades no enfrentamento das expressões da questão social tendo em vista a ampliação da cidadania e da democracia, conforme a proposta da Escola Cidadã.

Embora a educação compusesse o rol de elementos considerados de interesse público no Brasil desde 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, é apenas em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), que a educação será compreendida enquanto um direito de todos (reflexo do Movimento da Educação Nova - MEN<sup>17</sup>), com os seguintes fins:

[...] a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

---

<sup>17</sup> O Movimento da Educação Nova começou em 1889, sendo a sua referência histórica Émile de Rousseau, que estabeleceu como pressupostos desta concepção pedagógica os seguintes princípios: a) a criança não como a miniatura de um adulto, sendo levado em consideração a sua condição de pessoa em desenvolvimento na definição e implementação das práticas escolares; b) a criança deve desejar e ter interesse nas atividades desenvolvidas e; c) o ensino deve ter por base a observação concreta e a experimentação. O MEN se constitui, desse modo, como oposição aos métodos tradicionais centrados na autoridade, defendendo uma concepção pedagógica que tem por base a obra educativa na criança (MONTEIRO, 2006). Nessa perspectiva, desenvolveram-se diversas experiências que tinham em comum o pleno desenvolvimento do educando a partir de suas singularidades e experiências, mas que se distanciavam na medida que se evidenciava uma tendência psicologizante da educação, ou mais política ao realçar o poder transformador da educação na relação educação e sociedade e ainda uma tendência libertária a partir de uma “[...] representação idealista da criança como um ser naturalmente bom, fundada na interpretação equivocada de Rousseau [...]” (MONTEIRO, 2006, p. 93). Desse modo, evidencia-se a influência do MEN na constituição da primeira LDB que estabelece, pela primeira vez, a educação como um direito social, inscrita em um contexto de efervescência política, em que os movimentos sociais estavam a pressionar a incipiente esfera pública brasileira, representando assim, uma ameaça a ordem social vigente.

- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p. 01).

A reformulação da LDB em 1971, pela Lei nº 5692/71, por outro lado, se detém a organização do ensino, centrando a qualificação para as demandas do mercado de trabalho (principalmente as séries finais do antigo 2º grau, atual Ensino Médio) e a inclusão obrigatória de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos da educação básica, evidenciando os pressupostos de uma formação para a obediência e disciplina no contexto da ditadura militar.

Entretanto, o processo de “abertura” da escola a todas as classes sociais a partir da consolidação da educação como um direito social mediante a garantia de mecanismos que assegurem o acesso e a permanência dos sujeitos na escola foi instituído apenas em 1988, pela Constituição Federal. Esta estabelece em seu art. 205, como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), além de assegurar em seu art. 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 01). Princípio também expresso na atual LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece em seu art. 14 a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Revela-se, com isto, a ampliação dos direitos pela Constituição Federal de 1988 como fruto das reivindicações e pressões organizadas pelos trabalhadores no período de redemocratização do país (década de 1980). Porém, o que se evidencia ao longo destes 25 anos é a residual materialidade dos direitos enunciados pela CF. Esta realidade contraditória se inscreve no processo de desmanche dos direitos promovido pelas reformas neoliberais, em que a inserção econômica de países emergentes como o Brasil está condicionada a implementação de pacotes

(construídos a partir do interesse do grande capital) que regem as diretrizes e a operacionalização das políticas setoriais<sup>18</sup> pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Além de estabelecer pacotes de diretrizes e modelos de operacionalização para as políticas sociais, colocam em xeque a soberania nacional e demonstram a fragilização da própria democracia, já que um grupo restrito é quem decide os rumos dos países (emergentes principalmente), excluindo desse processo nações inteiras.

Assim, a reorganização do sistema educacional brasileiro está em consonância com o pacote de reformas educativas recomendado pelo Banco Mundial, conforme se verifica no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8035). As premissas deste pacote são as seguintes: 1. Prioridade na educação primária; 2. Melhoria da eficácia da educação; 3. Ênfase nos espaços administrativos; 4. Descentralização e autonomia das instituições escolares; 5. Análise econômica como critério dominante na definição das estratégias educacionais (GOIN, 2008).

No Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, a ênfase recai sobre a educação básica a partir do desenvolvimento de metas e estratégias que objetivam a universalização do ensino infantil, fundamental e médio. Acredita-se que o investimento na educação básica “[...] possibilita [aos sujeitos] um nível básico de competências em áreas gerais, compatíveis com uma gama de empregos e permite às pessoas adquirirem, depois disso, habilidades e conhecimentos específicos orientados ao trabalho” (TORRES, 1998 apud GOIN, 2008, p. 62-63), tornando-se peça chave “[...] para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um espaço político estável” (ARRUDA, 1998, p. 58 apud GOIN, 2008, p.63).

O fomento à qualidade na educação básica prevê o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos/as alunos/as, sem promover a superação da concepção pedagógica tradicional baseada “[...] no princípio da autoridade e tendo por fim fazer com que [o aluno] contraia hábitos conformes às exigências do meio social” (MONTEIRO, 2006, p. 82). Confere-se, desse modo, ao

---

<sup>18</sup> Nesse sentido, destaca-se o papel da dívida pública brasileira que mediante acordos que objetivam alcançar o equilíbrio econômico e fiscal legitimam a transferência de parcelas consideráveis dos recursos destinados às políticas sociais para o pagamento dos juros da dívida pública.

processo pedagógico brasileiro uma atualização, sem promover transformações nas bases que o fundam.

Destaca-se também, a forte presença de um sistema de avaliação centralizado (enquanto forma de promover a eficácia dos processos administrativos) que perpassa todas as metas do referido Plano, a fim de perceber se estas estão sendo alcançadas, seus limites e desafios, além de servir como parâmetro na distribuição dos recursos públicos a partir da celebração de pactos “voluntários” entre os entes envolvidos. A exemplo disso, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>19</sup>, criado em 2007, que é usado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, o qual constitui-se num dos principais indicadores que compõe o sistema de avaliação do governo federal.

A descentralização e autonomia das instituições escolares se desenvolverá por meio da efetivação da gestão democrática, “[...] associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2010, p. 51). Entretanto, o que se verifica é a despolitização do processo de abertura do Estado à sociedade civil. Para Nogueira “a [...] lógica argumentativa – menos Estado, mais democracia, menos burocracia e mais iniciativa – exigia uma abertura para a sociedade” (NOGUEIRA, 2004, p. 54), desencadeando um processo de descentralização e a adesão de uma gestão mais participativa a partir do esvaziamento dos princípios democráticos que foram sendo substituídos por ideais de solidariedade e filantropia a partir de uma abordagem a-histórica e a-crítica<sup>20</sup> da constituição dos direitos. Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (2011-2020) estabelece como uma das estratégias para o desenvolvimento da gestão democrática o desenvolvimento de “[...] processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 2010, p. 52), evidenciando o ataque aos direitos sociais, em que a proposta de descentralização consiste em última instância

---

<sup>19</sup> O Ideb é “[...] calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2013).

<sup>20</sup> O adjetivo a-histórica se refere a uma abordagem que desconsidera a configuração histórica que está em questão, ou seja, não articula o objeto de estudo com a realidade que o condicionou, dado que a realidade é inacabada e transitória. Desse modo, também é a-crítica, sem promover questionamentos, aceita-se a realidade como ela é dada, tornando a análise estéril.

[...] que os fundos sejam administrados pelas instituições escolares, ao invés do governo, e que a comunidade também seja responsável pela arrecadação de recursos via projetos. Isso levaria a relativização do papel do Estado na viabilização do direito a educação por meio de política pública (SILVA; AZZI & BOCK, 2008 apud GOIN, 2008, p. 64).

Por fim, a última premissa do pacote de reformas educacionais estabelece a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias educacionais enquanto instrumento de diagnóstico para estabelecer prioridades articuladas com as demandas da acumulação capitalista através da abordagem mercadológica da educação, entendida nesse contexto, como a

[...] prestação de um serviço, como algo que pode ser comprado e vendido e que a todo momento passa pela avaliação da utilidade mercadológica do produto. Nega-se a educação como um direito à troca de conhecimento e valores: o que importa é o retorno econômico deste “produto” (GOIN, 2008, p. 64).

Diferentemente desta concepção hegemônica burguesa, considera-se, para fins deste trabalho, a educação como constituída e constituinte das relações sociais (FRIGOTTO, 2010), como a apropriação da cultura produzida historicamente, *lócus* de construção de sujeitos sociais e políticos e de socialização da cultura. Assim, o processo de ensino-aprendizagem vai além da dimensão cognitiva (relação entre professor aluno em torno do conhecimento abordada por concepções pedagógicas tradicionais), abrangendo também, as dimensões afetiva, social, política, econômica e cultural. Revela, neste sentido, a necessidade de se promover as condições necessárias para que a escola se torne um espaço acolhedor e possibilite a construção da autonomia dos sujeitos, com vistas a fortalecer a democracia, a liberdade e a equidade.

Entretanto, o corte dos gastos sociais e os ajustes estruturais levaram a ampliação do atendimento do ensino com o mesmo volume de recursos, a focalização dos recursos no ensino fundamental, a descentralização (municipalização) e a privatização (principalmente no ensino superior) articulado com as transformações desencadeadas pela reestruturação produtiva (que maximizam a

exploração do trabalho a partir da incorporação de inovações tecnológicas que diminuem a necessidade por trabalho vivo, sendo este substituído em grande escala, principalmente na década de 1990, pelo uso de maquinários - trabalho morto), desenvolveram um processo de

[...] sucateamento da educação pública, o quadro de profissionais defasados conforme a necessidade presente, e a cobrança incisiva de índices de aprovação, relacionados aos aspectos de ensino-aprendizagem às demandas exportadas do mercado de trabalho, como competência, habilidades ou polivalência (SANTOS, 2012, p. 24).

Isso corrobora o caráter residual das políticas sociais no Brasil, que historicamente se caracterizaram por ações fragmentadas e emergenciais, políticas focalizadas e por fim, serviços de pouca qualidade ofertado aos usuários. Dessa forma, a constituição da cidadania na sociedade brasileira que se deu de forma invertida, em que para “[...] ter acesso, ainda que insatisfatório, a algum serviço ou programa público, é preciso provar a condição de não-cidadão” (FLEURY, 1989 apud RAICHELIS, 2005, p. 149). Ou seja, os usuários de tais serviços são reconhecidos pela carência em detrimento do reconhecimento da dignidade humana, esta compreendida “[...] como algo que se tem pelo mero fato de se ser um ser humano e, portanto, não precisa ser conquistada ou merecida” (OLIVEIRA, 2003, p. 55-56).

Ao problematizar a constituição da cidadania no contexto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Fernandes (1987 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 72-73) explica que isto resulta das marcas da formação social brasileira e a consolidação do capitalismo:

[...] o processo específico brasileiro, em que pese o fato de alguns pilares do capitalismo terem sido introduzidos no país no contexto do estatuto colonial, só é realmente impulsionado com a criação do Estado nacional, e daí advém a importância da Independência, em 1822. Assim, foram decisivos processos como a ruptura com a homogeneidade da aristocracia agrária, ao lado do surgimento de novos agentes econômicos, sob a pressão da divisão do trabalho, na direção da construção de uma nova sociedade nacional. Contudo, esse movimento é marcado pela ausência de compromisso com qualquer defesa mais contundente dos direitos do cidadão por parte das elites econômico-políticas, o que é uma marca indelével da nossa formação, fato que é fundamental para pensar a configuração da política social no Brasil.



Desse modo, o Estado brasileiro historicamente serviu aos interesses de uma elite agrária e burguesa, em que se relacionam práticas patrimonialistas<sup>21</sup> com novas tecnologias de exploração, mas também foi e é espaço de conquistas da classe trabalhadora como as leis trabalhistas e a ampliação da cidadania (mesmo que de forma regulada<sup>22</sup>) como resposta as necessidades coletivas, o que confere ao Estado, a imagem de um corpo com três frentes que se interpõe e se relacionam: uma gerencialista, uma patrimonialista e outra burocrática (PINHO, 1998 apud NOGUEIRA, 2004).

Beras (2008, p. 81) define os “[...] traços mais gerais da cultura sócio-política patrimonialista nacional: a não separação entre o público e privado, a ausência do indivíduo e a desqualificação de uma ética do trabalho”. A ausência inicial de uma sociedade civil e do respectivo controle social “[...] da tecnocracia toda-poderosa e auto-suficiente que distancia, quando não ignora, a dinâmica política” (RAICHELIS; WANDERLEY, 2004, p. 19) promove o distanciamento do Estado em relação à sociedade, a prevalência do Executivo sobre os demais poderes da República e a retificação permanente dos princípios culturais patrimonialistas materializados no cotidiano. Assim, a presença do autoritarismo e da tutela, simultaneamente nas relações sociais configuram a cidadania

[...] como privilégio de classe, [...] uma concessão regulada e periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem (como durante as ditaduras) (CHAUÍ, 1993, p. 53-54 apud OLIVEIRA, 2003, p.52).

Nessa perspectiva, a ampliação da esfera pública implica a reconceituação e a expansão da cidadania pela classe trabalhadora e o alargamento das possibilidades de inserção do cidadão em processos decisórios. Desse modo, Raichelis e Wanderley (2004, p. 18-19) definem os principais desafios na constituição e consolidação da esfera pública no Brasil:

- a democratização simultânea da sociedade civil e do Estado. O que passa

---

<sup>21</sup> Como exemplo, tem-se o coronelismo e a troca de favores.

<sup>22</sup> Fala-se em cidadania regulada porque a expansão desta e da democracia implica a superação do sistema capitalista que se baseia na exploração do trabalho e na exclusão da classe trabalhadora dos espaços de decisão política que afetam e comprometem o tecido da vida social.

pela consolidação da democracia representativa, na sua dimensão político-institucional, mas que deve avançar para formas de democracia direta e semidireta, e progressivamente atingir patamares superiores da democracia econômica e social. Se é necessário desmistificar a posição de que tudo deriva do Estado, é preciso também vencer a satanização do Estado, dando-lhe a primazia, nas tarefas urgentes, de um desenvolvimento humano e sustentável;

- o equacionamento da questão social, entendida como a superação das desigualdades e injustiças. O que significa a resolução de questões originadas por problemas socioeconômicos (desemprego, subemprego, economia informal, pobreza etc.), por problemas sociopolíticos (apatia, corrupção, clientelismo, autoritarismo, participação etc.) e por problemas socioculturais (analfabetismo, diversidade cultural, respeito à diferença, etnias, gênero etc.);

- o fortalecimento de espaços ampliados de participação social, como os conselhos e fóruns, em todos os níveis de atuação, sob formas de organização, representação e funcionamento que assegurem a sua democratização e uma sólida repartição de poder nas ações decisórias.

Assim, a Escola Cidadã se constitui como uma proposta necessária no enfrentamento das desigualdades sociais ao aprofundar e materializar os princípios da cidadania e da democracia no cotidiano escolar através de ações integradas e da articulação entre os diversos setores que compõe a vida social (econômico, social, político e cultural), fortalecendo o trabalho em rede e garantindo o atendimento às necessidades dos usuários na sua integralidade, entre elas, o acesso à educação de qualidade. Para tanto, a Escola Cidadã se apoia em quatro grandes princípios: gestão democrática (escolha democrática dos dirigentes e a gestão colegiada das escolas), a comunicação direta com as escolas como *locus* central da educação, a autonomia da escola (o projeto eco-político-pedagógico da escola deve ser construído por meios democráticos, em que a comunidade escolar possa efetivamente participar e decidir nesse processo), e a avaliação permanente do desempenho escolar, em que a qualidade de ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que se quer construir e aos projetos das próprias escolas, indo além dos sistemas de avaliação centralizados (GADOTTI, 2010).

Nesse sentido, a educação para a cidadania deve ser entendida

[...] a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico. Esse pensamento e essa prática, sem deixar de apresentar suas contradições caracterizam-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado. Foi no interior desse movimento, iniciado no final da década de 1980, que surgiu no Brasil o que é chamado hoje de “Escola Cidadã”, uma escola que forma para e pela cidadania.

(GADOTTI, 2010, p.67-68)

A efetivação da Escola Cidadã implica, portanto, um processo de transformação estrutural e cultural da escola articulada com toda a sociedade por fundar uma escola pública competente, participativa e democrática, opondo-se aos receituários do Banco Mundial, a comunidade escolar (composta atualmente por professores, equipe diretiva, funcionários, profissionais, alunos, pais e/ou responsáveis e comunidade em geral) faz valer seus interesses.

Para a efetivação desta “proposta educacional”, torna-se necessária, dentre outros, a apropriação teórico-crítica da realidade, condensada na Carta Escolar<sup>23</sup> a partir do desvelamento das contradições que permeiam as complexas relações sociais no capitalismo globalizado a fim tecer coletivamente alternativas que constituirão o Planejamento Socializado Ascendente<sup>24</sup>. Este, por sua vez, definirá e organizará metodologicamente a atuação da escola, tendo em vista as particularidades locais e a garantia das condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito concreto, dotado da capacidade de fazer valer seus interesses, necessidades e perspectivas na construção de uma sociedade comprometida com a emancipação humana.

## **2. 2 Gestão escolar democrática e a participação como estratégia de efetivação da Educação cidadã**

Embora a gestão das escolas públicas tenha como premissa ser democrática, ou seja, baseada na socialização da participação política e do poder, o que se observa é a escola por um lado sobrecarrega de responsabilidades, e por outro, o não reconhecimento e potencialização dos espaços de participação destinados à comunidade escolar, o que revela uma gestão centralizada na maioria das escolas, diferentemente dos princípios da gestão democrática defendida na atual LDB.

Sobre a participação da comunidade escolar o art.14 da LDB (1996, p. 171),

---

<sup>23</sup> A Carta Escolar é um dos instrumentos criados pelo Instituto Paulo Freire e consiste na realização de um diagnóstico da situação das escolas.

<sup>24</sup> Compõe também, o rol de instrumentos criados pelo Instituto Paulo Freire para a viabilização da proposta da Escola Cidadã.

Inciso II, estabelece “a participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes” como um dos princípios da gestão democrática do ensino público, além da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e dos docentes de estarem sempre buscando articular a família e a comunidade com o cotidiano da escola. No entanto, observa-se que estes espaços não estão conseguindo promover a articulação com a comunidade escolar, algo apontado pela maioria dos profissionais da educação como uma das grandes dificuldades observadas em seu cotidiano, representando a fragilização da escola como locus privilegiado de produção de sujeitos sociais e políticos. Nesse sentido, o governo criou “O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” que tem como objetivo fomentar e ampliar a participação da comunidade escolar na escola a partir da formação dos Conselhos Escolares<sup>25</sup> e da capacitação para os conselheiros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2012).

Entretanto, as ações desenvolvidas pelo governo federal (que se desdobram basicamente em capacitações restritas a determinados públicos-alvo) na garantia da participação da comunidade escolar tem se mostrado insuficiente diante do processo de democratização da educação e do saber e no enfrentamento das expressões da questão social. Neste cenário, compreende-se que a gestão escolar democrática deve se desenvolver a partir da articulação entre escola e comunidade escolar, destacando a participação como um processo que possibilita que alunos, professores, funcionários, profissionais de diversas áreas, pais e/ou responsáveis e comunidade em geral serem sujeitos atuantes e integrados na dinamização do cotidiano escolar e na efetivação do Projeto Político da escola, que é construído coletivamente (SANTOS, 2012).

Desse modo, “[...] a Gestão Escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social” (PARO, 1996 apud SANTOS, 2012, p. 20) a partir da articulação de espaços administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que garantam processos coletivos de participação e decisão. Desse modo, constitui-se como desafio para uma gestão escolar democrática a mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional que supere a preparação para o trabalho alienado e a

---

<sup>25</sup> O Conselho Escolar é responsável pela manutenção da escola e participa da gestão administrativa, pedagógica e financeira, atuando conjuntamente com os dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Possui, portanto, funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras que visam promover a gestão democrática nas escolas públicas.

consolidação da educação para e pela cidadania (Escola Cidadã).

Assim, para Amaro (2002a, p.34 apud AMARO, 2012, p. 109), “Democracia não é poema, democracia se exerce [...] os adolescentes e as nossas crianças aprendem com nossos exemplos não com nossos discursos”. Diante do grande uso das palavras democracia e participação incorporadas nas falas do grande capital e contidas nos receituários impostos pelo governo às escolas se faz necessário caracterizar a democracia sob a ótica liberal (hegemônica) e a democracia na perspectiva emancipatória e cidadã, a qual se defende neste estudo. Segundo Bobbio (2000a, p. 324 apud MENDES, 2009, p. 60).

Se no liberalismo, em seu desenvolvimento histórico, o sufrágio universal constituía o ponto de chegada do processo de democratização do Estado, na teoria marxista-engelsiana ele constituía o ponto de partida. Na concepção liberal de democracia, a participação é definida como manifestação de uma liberdade particular para eleger representantes para o parlamento e para ser eleito, indo além do “direito de exprimir a própria opinião, de reunir-se ou associar-se para influir na política do país”.

Sendo assim, torna-se “[...] coerente que os educadores concebam as ações restritas a consultas sobre determinadas questões como características de uma gestão democrática” (MENDES, 2009, p. 92). No Brasil, a efetiva participação nas decisões políticas também é condicionada pelas históricas desigualdades sociais que atravessam a escola pública, pela constituição de uma cidadania invertida, em que o direito é concebido como um favor numa rede de trocas que desconhece o limite entre o público e o privado, pelo processo de desmanche dos direitos como estratégia de potencializar a acumulação capitalista que atravessa os processos educativos, a partir da instauração de uma concepção de educação veiculada pela Teoria do Capital Humano e a imposição de diretrizes e modelos de operacionalização que tratam a educação como serviço/mercadoria.

Enquanto contraponto a esta realidade, o conceito de democracia pela perspectiva socialista é definido por Bobbio (2000a, p. 324-325 apud MENDES, 2009, p. 62) por dois modos:

através da crítica da Democracia apenas representativa e da conseqüente retomada de alguns temas da Democracia direta e através da solicitação de que a participação popular e também o controle do poder a partir de baixo

se estenda dos órgãos de decisão política aos de decisão econômica, de alguns centros do aparelho estatal até a [sic] empresa, da sociedade política até a [sic] sociedade civil pelo que se vem falando de Democracia econômica, industrial ou de forma efetiva de funcionamento dos novos órgãos de controle (chamados de “conselhos operários”), colegial e da passagem do autogoverno para a autogestão.

Nessa perspectiva, deve-se pensar em estratégias para a articulação entre os diversos sujeitos que compõem o processo educativo e desenvolver um espaço de criação coletiva para que a comunidade escolar possa trabalhar na defesa de uma Escola Cidadã. Tais estratégias não devem estar descoladas das condições materiais, sociais, culturais e políticas em que a escola está submetida. Desse modo, “o aprendizado da democracia constitui um pré-requisito essencial no desenvolvimento de uma ação política que se contrapõe ao modelo vigente” (KONDOR, 2000 apud MENDES, 2009, p. 109). No entanto, o interesse pelas questões políticas não é algo natural, sendo necessário um processo de apreensão e reflexão sobre o que é democracia e como ela se efetiva no cotidiano. Sobre os desafios da ampliação da democracia, Amaro (2012, p. 109-110) pontua que

[...] nossas relações são construídas por pessoas que, no geral desconhecem o modo de ser e conviver democraticamente, tão cegas e submetidas que estão às regras de sobrevivência, cuja base são o individualismo e competitividade. [...] aceitar viver numa perspectiva democrática envolve adesão consciente, participação ativa nos processos, engajamento. E fazê-lo refere uma série de ultrapassagens individuais a orquestrar, no aprendizado da tomada de posição, no exercício da auto-crítica, na abertura na experiência coletiva e cooperativa, na promoção de relações igualitárias.

Assim, a consolidação da gestão escolar democrática comprometida com a emancipação, ou seja, com o livre desenvolvimento e realização do homem, implica a constituição de espaços, sistemas de organização e instrumentos que garantam a plena realização da participação da comunidade escolar no cotidiano da escola e nas demais esferas da vida social (econômica, política, social e cultural). A ampliação da esfera pública brasileira e a politização da vida social se traduzem enquanto estratégias de superação da alienação.

Nesse sentido, entende-se que práticas efetivas de participação se desenvolvem no cotidiano escolar a partir da apropriação do papel social e político

da educação, das leis que regem e organizam a escola e das políticas educacionais pela comunidade escolar (professores, funcionários, equipe diretiva, profissionais, alunos, pais e/ou responsáveis e comunidade em geral). Isso tende a possibilitar a interferência desses sujeitos nos processos decisórios da escola, a reflexão e o debate daqueles que integram este espaço, o controle social e a construção de uma postura crítica e política frente aos desafios da realidade educacional contemporânea. Assim,

uma educação para a democracia não pode concretizar-se apenas em atos esporádicos de exercício do voto em determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas. A formação para a democracia pressupõe ações efetivamente democráticas no cotidiano da escola (MENDES, 2009, p.110).

Entretanto, a implementação da participação crítica nos processos de gestão não é tarefa simples, sendo necessário identificar os condicionantes da não participação expressos a partir de uma cultura que nega a cidadania como um direito, ou seja, os sujeitos foram historicamente destituídos do poder de decisão, sendo a sua interferência limitada pela escolha de representantes para compor a esfera política (democracia representativa que efetivamente vem se desenvolvendo a partir de 1988, após superar longos regimes autoritários). Sendo assim, processos de mistificação do real empreendidos pelo capital como estratégia de manter a ordem social vigente fornecem uma visão fragmentada da realidade, em que o social, o econômico, o político e o cultural constituem dimensões a parte (que não se articulam e se transformam), promovendo assim, o distanciamento (e a fragilização) dos sujeitos em relação à transformação social. Neste vazio, verifica-se a emergência de valores como a competitividade e o individualismo como resposta aos desafios cotidianos em detrimento dos fecundos espaços públicos.

Embora o processo de formação de cidadãos seja lento, tenso e complexo se desenvolve na medida em que estes “[...] percebem a importância de sua participação nas decisões políticas, [...] que tem a chance de participar de processos decisórios e compreender que suas escolhas poderão contribuir na modificação de uma determinada realidade” (MENDES, 2009, p. 131). A participação se constitui como ponto essencial na democratização da educação, do saber e da própria

sociedade ao promover a apropriação da esfera pública, onde os embates e disputas oriundos de interesses antagônicos que fundam a sociedade capitalista (capital x trabalho) ganham visibilidade. Ao mesmo tempo, promove a socialização do poder e da sua íntima ligação com um projeto societário que põe em xeque o desenvolvimento capitalista baseado na exploração e propõe uma nova sociabilidade fundada em interesses comuns, na solidariedade humana e na liberdade.

Sendo assim, a efetivação da participação crítica implica a reconceituação e a ampliação da cidadania a partir do desvendamento do real pela classe trabalhadora no exercício da democracia. Em outras palavras, para superar dialeticamente o conceito liberal de participação, democracia e cidadania se faz necessário assegurar a satisfação das necessidades (alimentação, saúde, educação, transporte, lazer, esporte, cultura) da população a fim de garantir a dignidade humana através do alargamento dos direitos sociais, civis e políticos que compõe a cidadania e a democratização da vida social. Nessa perspectiva, atuam diversos profissionais, entre eles, o assistente social, sendo a particularidade de sua contribuição discutida no próximo capítulo.



### 3 O SERVIÇO SOCIAL NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

O Serviço Social contemporâneo se pauta na teoria social crítica para desvendar e intervir na realidade, a fim de superar as relações baseadas na “[...] exploração/dominação de classe, etnia e gênero” (NETTO, 2006, p.15). Desse modo, a intervenção profissional é orientada pelo Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, em que o processo de trabalho se desenvolve mediante diversas aproximações com a realidade, conjugando dialeticamente “[...] processos interventivos com caráter teleológico de transformação social” (GOIN, 2012, p. 1) com a singularidade (e sua relação com a universalidade) da realidade social dos sujeitos concretos, a fim de dar visibilidade ao campo de mediações, onde se expressam as contradições e, portanto, as possibilidades de intervenção profissional.

Nessa perspectiva, a atuação dos assistentes sociais na contemporaneidade não corresponde a uma cartilha que contenha passo a passo como se desenvolve a intervenção profissional, conforme se verificou na gênese da profissão, onde o Serviço Social, alçado aos interesses do capital, se institucionaliza como parte constitutiva das estratégias de controle social via assistência social, tendo como influência a filosofia neotomista (ABREU, 2004).

A partir da interlocução com a teoria marxiana, o Serviço Social se propõe a superar a intervenção em sua imediaticidade e a passa a perceber que os processos desencadeadores das demandas sociais estão ocultos em relações não vistas a olho nu. Para tanto, há que se fazer um movimento de desvendamento do real, para nele intervir, sendo “[...] o conhecimento resultado de uma representação do concreto, pelo pensamento, de apreensão da realidade concreta (que é) exterior a ele (pensamento)” (GOIN, 2012, p. 5). Diferentemente de Hegel, em que o processo de pensamento (ideia) “[...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa” (MARX, 2011, p. 28), a aproximação do Serviço Social a Marx amplia o leque de análise e leitura de realidade, que antes (na gênese), limitava-se a ser um profissional reprodutor da ordem vigente. Desse modo, a leitura do real a partir do método crítico dialético se dá por meio da

[...] apreensão da realidade que parte do concreto-empírico e, através da abstração, reconstitui a realidade no pensamento e chega ao concreto-pensado. Este movimento apreende as relações sociais em sua totalidade, contradição e historicidade, enquanto categorias indissociáveis, e as coloca num novo momento da representação, como um resultado da totalidade concreta (pensada) (GOIN, 2012, p. 6).

Assim, a intervenção profissional se dá na realidade (e não sobre a realidade), nas contradições do sistema capitalista particularizadas no cotidiano dos sujeitos concretos, em que as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que precarizam a reprodução da classe trabalhadora, potencializam as formas de resistência individual e coletivas, com vistas à construção de uma ordem societária que supere o antagonismo de classe, exigindo do profissional o desenvolvimento da capacidade de [...] decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. (IAMAMOTO, 2007, p. 20). Indo além, da forma fenomênica dos fatos, compreendendo “a ligação, unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (LEFEBVRE, 1991, p. 238 apud TÜRCK, 2007, p. 04), o que faz do assistente social, um profissional propositivo e não meramente executivo.

As respostas dadas pelos assistentes sociais de cunho funcionalista, tecnicista e messiânica das protoformas foram (e são!) insuficientes diante da complexidade das desigualdades sociais na realidade contemporânea, onde o tempo e espaço ganham nova dimensão. Há também, nesse período, a organização e consolidação de movimentos contra-hegemônicos, que, num esforço coletivo, ao mesmo tempo em que amadurecem as críticas as contradições do sistema capitalista, tecem alternativas (muitas inclusive, promissoras) na ampliação da cidadania e da democratização da vida social. A apreensão do Serviço Social crítico é, portanto, fruto do Movimento de Reconceituação<sup>26</sup> que, em suas diferentes tendências, constituiu o espaço de disputa na definição hegemônica dos rumos da profissão.

Conforme Goin (2012), embora num primeiro momento haja uma apropriação vulgar da teoria social de Marx pela categoria dos assistentes sociais, já se

---

<sup>26</sup> O Movimento de Reconceituação, ocorrido a partir dos anos 1960, dá-se por diferentes tendências: Modernização Conservadora (1965-1978), Reatualização do Conservadorismo (1978-1982) e Intenção de Ruptura (1982 em diante).

evidencia a “[...] apropriação ideológica do marxismo” (SANTOS, 2007, apud GOIN, 2012, p. 2) durante o Movimento de Reconceituação, sendo

[...] somente a partir da gradual abertura democrática, entre os anos 1970 e 1980, que a influência do marxismo no Serviço Social brasileiro se torna expressiva e toma um caráter de oposição às relações de exploração capitalista dominantes.

Atualmente, o Serviço Social se afirma como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho que tem seu projeto profissional<sup>27</sup> vinculado às “[...] lutas sociais da classe trabalhadora e outros segmentos sociais na construção de alternativas de sociedade” (ABREU, 2004, p. 57), opondo-se ao conservadorismo profissional e ao projeto societário burguês vinculado a este. Nessa perspectiva é que se constitui o Projeto Ético-Político Profissional dos assistentes sociais, que

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero (NETTO, 2006, p.15).

Na contramão das ideias neoliberais que promovem o “[...] agravamento das múltiplas expressões da questão social, base sócio-histórica da requisição social da profissão” (IAMAMOTO, 2007, p. 18), o Serviço Social intervém na realidade por meio da denominada “práxis revolucionária”, compreendida como “[...] uma atividade com clareza de finalidade, que capta os condicionantes e os supera pela criação de novos, no intento não tornar a teoria um dogma e a prática alienação” (GOIN, 2012, p. 09), explicitando a unidade indissociável entre teoria e prática no cotidiano profissional.

---

<sup>27</sup> Segundo Netto (2006, p. 04), os projetos profissionais são estruturas dinâmicas que “apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais)”.

Nessa perspectiva, a Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social (1993), o Código de Ética dos Profissionais (1993) e as Diretrizes e Bases Curriculares (1996), elementos que compõem o Projeto Ético-Político Profissional, explicitam a dimensão política da intervenção social que se

[...] posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; ampliação e consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida (NETTO, 2006, p.16).

Sendo diversos os espaços onde se desenvolve a atuação profissional do assistente social (entidades públicas, privadas e organizações sem fins lucrativos – Terceiro Setor<sup>28</sup>),

âmbitos, áreas, segmentos populacionais (criança e adolescente, idoso, pessoas portadoras de necessidades especiais, família) e em diferentes setores (seguridade social: saúde, previdência social, assistência social; educação, trabalho, habitação e na questão agrária). [Além de atuar] nas áreas de ensino e pesquisa, de maneira autônoma, com assessoria e consultoria em projetos de gestão e planejamento social (FRAGA, 2010, p. 47).

A intervenção do assistente social (como de qualquer outro trabalhador) é permeada pelas contradições do sistema capitalista que se expressam nos elementos componentes do processo de trabalho: “a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; [e] os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 2011, p. 212). A atividade adequada a um fim compreende a força de trabalho especializada, “[...] produto da formação universitária que o capacita a realizar um 'trabalho complexo', nos termos de Marx (1985 apud IAMAMOTO, 2010, p. 421), sendo o objeto de

---

<sup>28</sup> O Terceiro Setor compreende as entidades privadas que desenvolvem atribuições de caráter público, correspondendo ao processo de transferência de serviços originalmente prestados pelo Estado à esfera da sociedade civil, conforme orientações da reforma neoliberal empreendida a partir dos anos 1990 no Brasil.

trabalho as expressões da questão social materializadas no cotidiano pelas resistências e desigualdades sociais operadas na (re) produção da vida social. O acirramento das desigualdades se dá pelo modo de gestão e organização do trabalho, fruto da reestruturação produtiva, em que a proposta de flexibilização consiste em potencializar o processo de acumulação capitalista a partir do desmanche da concepção universal dos direitos humanos. Sendo a pós-modernidade

a realização mais adequada do capital, tal como pensado por Marx, como riqueza abstrata, meramente quantitativa, que não pode ter outra finalidade que aumentar, de modo tendencialmente infinito, sua quantidade, indiferente ao mundo dos particulares – do valor de uso – das diferenças qualitativas, da satisfação do carecimento dos seres humanos (IAMAMOTO, 2010, p. 52).

A submissão do trabalhador aos interesses do capital não gera apenas as desigualdades, mas também a rebeldia e a resistência frente o modo<sup>29</sup> e a condição de vida dos sujeitos. A exemplo disso, tem-se a proposta da Escola Cidadã, o movimento por uma educação pela cidadania, fundada na concepção da escola como um espaço destinado a possibilitar a formação dos sujeitos para a liberdade, pois educar significa “[...] capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (GADOTTI, 2010, p. 14). Embora não exista uma autonomia absoluta pelo fato da escola e da política de educação estarem condicionadas por limites históricos, ou seja, se desenvolvem na relação estrutura - conjuntura de determinada sociedade, o grau da sua autonomia se estabelece pela função social da educação, expressa atualmente na disputa de dois projetos societários antagônicos: o da acumulação capitalista e o que defende a emancipação humana protagonizado pela classe trabalhadora.

A condição de trabalhador assalariado condiciona, portanto, os meios em que se desenvolve o processo de trabalho do assistente social (recursos materiais<sup>30</sup> e

---

<sup>29</sup> Modo de vida refere-se à forma como os sujeitos significam e se organizam diante das condições materiais disponíveis para sua reprodução.

<sup>30</sup> Recursos materiais abrangem: a sala que o assistente social dispõe para realizar seus atendimentos e organizar o seu processo de trabalho, ao meio de locomoção (geralmente carro) no uso para visitas domiciliares e institucionais, a materiais de expediente como folhas, canetas, pastas,

humanos), o trabalho do assistente social (a imposição de pacotes educacionais pelos organismos internacionais como o FMI e Banco Mundial para educação básica e superior) e o seu objeto de trabalho: a crescente complexificação das contradições do sistema capitalista vivenciadas pela maior parte da população.

Iamamoto (2010), em sua análise acerca da atuação profissional frente aos desafios da consolidação do Projeto Ético-Político Profissional dos Assistentes Sociais em tempo de capital fetiche, conclui que não existe um processo de trabalho do Serviço Social pré-determinado, sendo necessário considerar as particularidades estabelecidas nas tensas relações entre “[...] trabalho controlado e submetido ao poder do empregador, as demandas dos sujeitos de direitos e a relativa autonomia do profissional para perfilar o seu trabalho” (IAMAMOTO, 2010, p. 424). Desse modo, a autora redimensiona o Serviço Social inscrito no processo de produção e reprodução das relações sociais enquanto trabalho concreto e trabalho abstrato. Sendo o trabalho concreto, aquele que

[...] atende a necessidades sociais (que justificam a reprodução da própria profissão) e efetiva-se através de relação com outros homens, incorporando o legado material e intelectual de gerações passadas, ao tempo em que se beneficia das conquistas atuais das ciências sociais e humanas; [...] mas só pode atender as necessidades sociais se seu trabalho puder ser igualado a qualquer outro enquanto trabalho abstrato -, mero coágulo de tempo de trabalho social médio -, possibilitando que esse trabalho privado adquira um caráter social (IAMAMOTO, 2010, p. 421).

Assim, quando o processo de trabalho, “[...] em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2011, p. 211), superando dialeticamente a necessidade e constituindo a sua autonomia é submetido ao capital torna-se “[...] expressão da atividade humana num contexto de alienação” (IAMAMOTO, 2010, p. 420), ou seja, de estranhamento do trabalhador em relação ao produto que fez. Sendo, também a divisão do trabalho, a “[...] expressão econômica do caráter social do trabalho dentro da alienação” (IAMAMOTO, 2010, p. 420), tornando o produto universal, trocável por qualquer outro.

Desse modo, ao compor um coletivo de trabalhadores “[...] que implementa as

ações institucionais, cujo resultado final é fruto de um trabalho combinado ou cooperativo, que assume perfis diferenciados nos vários espaços ocupacionais” (IAMAMOTO, 2010, p. 420), o trabalho do assistente social é condicionado pelas instituições empregadoras (Estado, empresas e entidades privadas de interesse público) na definição do recorte da política, que estabelecem demandas e prioridades a serem atendidas e dos recursos financeiros, materiais e humanos disponibilizados a realização do trabalho concreto. Entretanto, tendo como base social de sustentação de sua relativa autonomia o caráter contraditório das relações sociais no sistema capitalista, o assistente social tem a “[...] possibilidade de redirecionar o seu trabalho para rumos sociais distintos daqueles esperados pelos seus empregadores” (IAMAMOTO, 2010, p. 422). Ao mesmo tempo em que se aproxima das necessidades sociais e aspirações dos segmentos subalternos (público-alvo que mais demanda a intervenção do trabalho profissional), ampliando as possibilidades na consolidação do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

Nessa perspectiva, Iamamoto (2010) defende que a diferencialidade do Serviço Social reside na capacitação específica dos assistentes sociais em criar um tipo de trabalho distinto e particular. Assim, o assistente social

[...] conta com sua qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências e com a articulação com outros agentes institucionais que participam do mesmo trabalho cooperativo, além das forças políticas das organizações dos trabalhadores que aí incidem (IAMAMOTO, 2010, p.422).

O processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, desta forma, exige sucessivas aproximações com a realidade. Requerendo o desenvolvimento da sensibilidade, de uma postura crítica no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social e a articulação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do fazer profissional inscrita na dinâmica das relações sociais capitalistas, possibilitando ir além do aparente (imediatez), capturando o movimento do real a partir das suas contradições. Nesse sentido, torna-se possível construir intervenções profissionais pautadas na emancipação humana, superando dialeticamente práticas pragmáticas ou militantistas. Desse modo, a categoria mediação compreende a “[...] articulação entre as partes de uma totalidade

complexa, [sendo, portanto] responsável pela possibilidade da passagem entre o imediato e o mediato” (PONTES, 1999, p. 02). O movimento que ascende do concreto ao abstrato e deste ao concreto, combinando dialeticamente a compreensão e leitura da realidade com observações empíricas, se desenvolve por meio da apreensão dialética entre o universal e o singular, processando-se através da particularidade,

que no dizer de Lukács é um campo de mediações. É neste campo de mediações que os fatos singulares se vitalizam com as grandes leis da universalidade, e a universalidade se embebe da realidade do singular. [...] A relação indivíduo-sociedade, particularizando-se num campo de mediações, passa a elucidar o modo de ser histórico de nascimento, de funcionamento, de movimento de um complexo total e das forças que se embatem no seu evoluir processual. O mesmo autor ainda elucida que a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a Particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas a particularidade e a universalidade) ocultas na imediaticidade são postas à luz (LUKÁCS, 1978, p.106 apud PONTES, 1999, p. 08-09).

Assim, “[...] a intervenção do assistente social se coloca diante deste campo de mediações complexas” (PONTES, 1999, p. 10), em que o profissional a partir da tríade singularidade – universalidade - particularidade desvenda as contradições operadas no âmbito da ordem capitalista a fim de construir conjuntamente com os usuários de seu serviço (socializando informações que possibilitem a população desenvolver o seu senso crítico) e com os demais trabalhadores, alternativas que promovam a ampliação da cidadania e a democratização da vida social.

Nesse sentido, o assistente social dispõe da instrumentalidade que o capacita para converter objetos em “instrumentos/meios para o alcance de suas finalidades” (GUERRA, 2007, p. 03), indo além do aparente (demandas institucionais), tendo em vista o processo de transformação social. Constituem-se, desse modo, como instrumentais do Serviço Social a observação e a escuta sensível que perpassam todo o processo de trabalho do assistente social e se propõem a captar em âmbito subjetivo e objetivo como as expressões da questão social (desigualdade e resistência) se materializam na vida dos sujeitos, processo visualizado no quadro de



prática relacional<sup>31</sup>. Além do “uso de estratégias e técnicas operativas, como a abordagem individual, conjunta e coletiva; a entrevista individual reflexiva, a entrevista conjunta reflexiva” (TURCK, 2007, p. 07), a visita domiciliar e institucional, reuniões e a elaboração da documentação que corresponde a sistematização do processo de trabalho desenvolvido pelo assistente social e as alternativas propostas por este, entre outros pontos.

No que se refere à particularidade do trabalho do Serviço Social no âmbito estatal (espaço em que se defende a inserção dos assistentes sociais na política de educação), cabe destacar a análise de Iamamoto (2010) que versa sobre os limites da burocracia e como seu contraponto, a identificação de alternativas na consolidação do Projeto Ético-Político Profissional. Para Iamamoto (2010, p. 428),

O assistente social ao atuar na intermediação entre as demandas da população usuária e o acesso aos serviços sociais, coloca-se na linha de intersecção das esferas pública e privada, como um dos agentes pelo qual o Estado intervém no espaço doméstico dos conflitos, presentes no cotidiano das relações sociais. Tem-se aí uma dupla possibilidade. De um lado, a atuação do(a) assistente social pode representar uma “invasão da privacidade” através de condutas autoritárias e burocráticas, como extensão do braço coercitivo do Estado (ou da empresa). De outro lado, ao desvelar a vida dos indivíduos, pode, em contrapartida abrir possibilidades para o acesso das famílias a recursos e serviços, além de acumular um conjunto de informações sobre as expressões contemporâneas da questão social pela via do estudo social.

Implicando, desse modo o desenvolvimento de um processo de publicização, em que na esfera pública os interesses antagônicos ganham visibilidade. Esse processo está voltado à luta por uma ordem democrática, desenvolvida em nível institucional e no âmbito da sociedade política, para ampliar os fóruns de decisão, requerendo ainda, “[...] o cultivo de uma 'cultura pública', em contraposição ao autoritarismo, à 'cultura privatista’” (IAMAMOTO, 2010, p. 429). Sendo assim, faz-se necessário romper com a redoma corporativa, articulando-se com os demais trabalhadores a fim de constituir uma consciência de classe, em que os sujeitos

---

<sup>31</sup> O quadro de prática relacional é um instrumento criado pela professora assistente social Maria da Graça Maurer Gomes Turck que consiste em desvendar o objeto na vida dos sujeitos, em que a partir de sucessivas aproximações com a realidade, pode-se perceber como se particulariza as contradições do modo de produção capitalista no cotidiano dos sujeitos. Desse modo, dar-se visibilidade ao processo de resistência empreendido pelos usuários frente as expressões da questão social a fim de tecer alternativas em conjunto tendo em vista a emancipação humana. Assim, este instrumento serve para conhecer e intervir na realidade.

conscientes da história elaboram sua vontade coletiva, “[...] condição para se tornar uma classe nacional em luta pela hegemonia na sociedade” (IAMAMOTO, 2010, p.396).

### **3. 1 O Serviço Social com vistas à Educação cidadã: debate sobre a intervenção do Serviço Social nos espaços escolares**

As interfaces entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã se estabelecem à medida que se constituem como movimentos de resistência, que propõem como alternativas à precarização da reprodução social dos trabalhadores, a ampliação dos direitos de cidadania voltados à democratização da vida social enquanto caminho para a superação do antagonismo de classe e a construção de uma nova ordem social, baseada em interesses comuns e comprometida com a emancipação política e humana. Desse modo, não se pode descolar da proposta da constituição da Escola Cidadã o debate acerca da necessidade da ampliação do quadro de profissionais que atuam na escola, para que a partir de transformações estruturais e culturais a educação se desenvolva pautada no exercício da cidadania.

Atualmente, a inserção do assistente social no espaço educacional está em debate, sendo suas formas de inserção mais convencionais em escolas privadas e públicas, sendo nesta última tanto nas Secretarias Municipais de Educação, como nas próprias escolas. Nestes espaços, o assistente social atua por meio de práticas sócio-educativas, orientações, encaminhamentos, atendimentos individuais e coletivos junto às famílias dos alunos, funcionários e professores. Sendo diversos os desafios a efetivação do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social que se pauta no processo de emancipação humana, tais como: a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de demandas que evidenciam a necessidade da contratação de mais profissionais, a pouca visibilidade da profissão no espaço educacional, entre outros, comprometendo a qualidade da intervenção profissional e o seu alcance social. Evidencia-se, por outro lado, o esforço da categoria, protagonizado pelos órgãos representativos da profissão de assistente social, como o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/ Conselho Regional

de Serviço Social) na afirmação deste espaço socio-ocupacional a partir da constituição de Comissões Temáticas de Educação nos CRESS e as discussões, debates e proposições nos encontros nacionais da categoria, bem como o acompanhamento e monitoramento dos Projetos de Lei que instituem em nível federal, estadual e municipal à contratação do Serviço Social na política de educação (ALMEIDA, 2011).

Diante do intenso processo de desmanche da concepção universal dos direitos enquanto estratégia de potencializar a exploração da força de trabalho, base do processo de acumulação capitalista que alimentam os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira, a escola não está alheia a esse processo de precarização social “[...] ou seja, o sistema de ensino também se constitui como um espaço de concretização dos problemas sociais” (BRESSAN, 2001, p.11). Nesta perspectiva, Bressan (2001) evidencia que o baixo rendimento, desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar, dentre outros, está articulado com “[...] outras formas de expressão dos problemas de âmbito social enfrentados pelo educando e sua família” (BRESSAN, 2001, p. 11) como “[...] relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais” (AMARO, 2012, p. 16). Desse modo,

O enfrentamento destes problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é de responsabilidade e dever do Estado prover a Educação Pública, **garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola**, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infra-estrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito (BRESSAN, 2001,p. 11, grifo da autora) .

Desse modo, o debate acerca da inserção do Serviço Social vai além “[...] da necessidade de avanço sobre novos espaços de trabalho, [concepção que fragiliza] a defesa do real significado social da inserção da profissão nesta política social” (ALMEIDA, 2011, p. 58). Faz referência a análise crítica da realidade social em que a escola se inscreve, desvelando como se particulariza as contradições do sistema capitalista nesse espaço. Assim,

na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades

de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as (ALMEIDA, 2011, p. 58).

Nessa perspectiva, a constituição da educação cidadã supõe o “[...] atendimento das necessidades sociais e comunitárias, a afirmação dos direitos sociais, dos valores democráticos e de justiça social e, em especial, a construção de uma nova ordem societária” (ALMEIDA, 2011, p. 58-59). Dessa forma, o assistente social se torna um profissional necessário na constituição de uma educação fundamentada na formação humana integral e emancipatória ao intermediar a construção de alternativas para as demandas sociais apresentadas pela população<sup>32</sup> no atendimento à comunidade escolar e na garantia da qualidade na educação a partir de processos democráticos, em que a ampliação ou redefinição da leitura da realidade pela comunidade escolar por meio de processos participativos possibilita a apropriação da escola, a articulação entre os diversos atores sociais e a transformação desta. Desse modo, o Serviço Social na Educação atua em conjunto com a rede social promovendo ações que possibilitem o acesso e a permanência da população na escola a partir da garantia da qualidade na educação, que tem como parâmetro, o desenvolvimento de seres autônomos.

A intervenção social comprometida com a defesa dos direitos humanos e a promoção da qualidade dos serviços públicos conjuntamente com outros atores individuais e coletivos com vistas a ampliar a esfera pública e a politização da vida social se opõe aos interesses do grande capital, que defende a mercantilização da educação enquanto estratégia de potencializar a acumulação capitalista. Expressando, a luta e o protagonismo da classe trabalhadora (mesmo que de forma

---

<sup>32</sup> Para garantir o atendimento das necessidades sociais dos usuários na sua integralidade, o assistente social desenvolve um trabalho interdisciplinar por atuar em conjunto com outros profissionais (professores, pedagogos, médicos, psicólogos etc.) e intersetorial por constituir uma ação articuladora com outras políticas sociais como a Assistência Social, Saúde, Habitação, entre outros, bem como com os movimentos sociais, sindicatos, etc.

fragmentada) pela afirmação dos direitos humanos e a consolidação de práticas radicalmente democráticas que possibilitem superar a situação de subalternidade e a constituição de uma ordem social, em que todos os sujeitos possam se desenvolver integralmente.

Desse modo, Santos (2012, p. 20) pontua como limitações para a inserção do assistente social na escola pública a ampliação dos custos para os cofres públicos, a “[...] diferenciação salarial desse profissional em relação aos professores e o próprio entendimento dos profissionais tradicionais da educação sobre as contribuições do Serviço Social para a realidade educacional”. Entretanto, os desafios da implantação do Serviço Social na política de Educação vão além dos elucidados pelo autor, reportando-se ao amplo processo de alienação que fragmenta e mistifica os processos de resistência e rebeldia expressos tanto nas ações individualizadas quanto nas organizações coletivas dos trabalhadores, bem como daqueles a mercê do mercado formal de trabalho.

Como contraponto a esta realidade, a categoria dos assistentes sociais assume o compromisso com a democracia e a classe trabalhadora, na defesa dos direitos humanos, empenhando-se na eliminação do preconceito e incentivando o respeito à diferença. Nesse sentido, o Código de Ética dos Assistentes Sociais, estabelece como um dever ético o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (BRASIL, 1993, p. 21).

Valendo-se de sua competência crítica e propositiva, a categoria dos assistentes sociais em todo o Brasil vem desenvolvendo uma série de ações que possibilitam a socialização do debate acerca da inserção do Serviço Social na política de educação, a fim de construir coletivamente a particularidade da profissão inscrita nos espaços escolares. Dá-se destaque a estratégia empreendida pelo Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da Bahia, que compreende a realização de cursos de extensão abertos à comunidade em diversas cidades do Estado, onde se discute a inserção do Serviço Social na política de educação coletivamente, abrangendo a categoria dos assistentes sociais, bem como de outras profissões, representantes de entidades privadas de interesse público, vereadores, usuários da própria política e todos aqueles que tiverem interesse.

Ao final do curso, a comunidade é chamada para fundar o Núcleo de Estudos de Serviço Social na Educação – NESSE do município. Tornando-se este [...] a coluna central das discussões, articulações e atividades a serem desenvolvidas nos municípios com o objetivo de dar continuidade as discussões, a formação e a efetivação da regulamentação local (SILVA, 2012, p. 40).

Esta estratégia tem se mostrado promissora ao incorporar toda a comunidade de determinado município, ampliando as possibilidades de regulamentação local ao dar visibilidade (trazer para a esfera pública) a proposta da educação cidadã como contraponto a concepção mercadológica da educação disseminada amplamente pelas grandes mídias (sobretudo nos grandes canais de televisão aberta) a partir do esvaziamento dos princípios que fundam e regem a democracia, a cidadania e a participação.

Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 38) traz os aspectos fundamentais para a efetivação da inserção dos profissionais na política de educação:

- regulamentação desse processo;
- não precarização do trabalho do assistente social no âmbito da educação;
- estudos sobre a quantidade de assistentes sociais necessários por escola e núcleos;
- inclusão desse campo de trabalho nos currículos das Unidades de Formação Acadêmica, objetivando-se como processo de trabalho;
- abertura e reconhecimento desse campo como espaço de estágio supervisionado;
- mapeamento constante das profissionais que já atuam na área, esforço que vem sendo implementado em nível nacional pelo conjunto CFESS/CRESS e na Bahia pelo Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação;
- disseminação de espaços de discussões via conselhos, conferências ou cursos como é feito pelo GTSSSEDU, na modalidade de extensão;
- aproximação com as demais entidades municipais, estaduais e nacionais de educação.

Evidencia-se, desse modo, a universalidade que compreende o debate sobre a inserção do Serviço Social na política de educação inscrito na necessidade de se ampliar o quadro tradicional de profissionais da educação (professores, pedagogos, supervisores e orientadores educacionais, merendeiras, monitores, entre outros), tendo em vista o movimento pela constituição da educação para a cidadania. Indo além de interesses corporativos, a categoria dos assistentes sociais se propõe (enquanto compromisso ético) a ser um dos atores sociais no processo de

publicização dos interesses antagônicos que estão em disputa, ao compor estratégias que possibilitem a socialização das contradições que fundam o modo de produção capitalista e que se expressam no cotidiano da escola, dentre outros, como evasão escolar, multirrepetência e atraso escolar, ao mesmo tempo em que se tece coletivamente estratégias para a transformação estrutural e cultural não só da escola, mas de toda a sociedade.

Delineia-se, assim, o perfil profissional do assistente social que se expressa no olhar crítico e propositivo na afirmação de seu espaço de inserção e na efetivação do Projeto Ético-Político Profissional. O Serviço Social atua, portanto na democratização da escola, em que a participação voltada para a superação da alienação torna-se estratégia de efetivação da gestão escolar democrática, enquanto um dos eixos fundamentais para a construção de uma nova proposta do papel da escola voltada para a consolidação da cidadania.

#### **4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Neste capítulo, pretende-se desvelar as particularidades do processo de materialização da política de educação no município de São Borja a partir da experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social<sup>33</sup> na Secretaria Municipal de Educação (SMEd). Para tanto, utiliza-se das categorias educação cidadã, direitos sociais, gestão escolar democrática, participação crítica e Serviço Social (que será desenvolvido especificadamente no segundo item deste capítulo) para compreender o movimento da realidade em cena, de modo a superar dialeticamente o aparente, a dar visibilidade ao campo de mediações, onde se expressam as contradições do modo de produção capitalista e, portanto, os desafios e as possibilidades na efetivação da educação cidadã no referido município.

A experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social compreendeu dois espaços, o primeiro se desenvolveu mediante parceria entre a equipe do Projeto de extensão "Assessoria do Serviço Social à educação inclusiva na rede de ensino fundamental em São Borja: o CAM como espaço de atuação profissional"<sup>34</sup> e o Centro de Atendimentos Múltiplos (CAM), o qual integra a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) no período de setembro a dezembro de 2010 (sendo as atividades em campo desenvolvidas entre os meses de novembro a dezembro do mesmo ano). A segunda etapa do estágio se desenvolveu na própria SMEd no

---

<sup>33</sup> O Estágio Supervisionado em Serviço Social se desenvolveu por meio de duas disciplinas obrigatórias no curso de Serviço Social da Unipampa, Campus São Borja ( Estágio Supervisionado em Serviço Social I e Estágio Supervisionado em Serviço Social II). Conforme a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (2009 p. 11), "o estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante [...]".

<sup>34</sup> Este projeto teve como objetivo "assessorar a comunidade escolar da rede municipal de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista à efetivação do exercício de cidadania" (COGOY, 2010, p. 04) a partir da orientação, mobilização e formação sobre a temática da inclusão e acessibilidade; do mapeamento das escolas municipais de São Borja dos alunos com necessidades educacionais especiais tendo em vista a realização do diagnóstico local; da intervenção do Serviço Social, com vistas à socialização dos direitos; e do fortalecimento da participação da família no desenvolvimento de atividades direcionadas à educação inclusiva e ao exercício da cidadania (COGOY, 2010). Embora, tais objetivos não tenham sido efetivados na sua integralidade, principalmente o qual se refere a realização de um mapeamento, a grande contribuição deste projeto de extensão foi intermediar a relação entre o CAM e a assistente social da SMEd, ampliando os espaços de intervenção social e o reconhecimento da profissão na Educação em São Borja.



período de outubro a dezembro de 2011.

A Secretaria Municipal de Educação (SMEd) possui como competências gerir a Educação em nível municipal; promover ações que garantam a qualidade da educação como a capacitação continuada dos professores, o acesso e a permanência dos alunos na escola; executar, supervisionar e controlar os recursos materiais e humanos pertencentes ao município, entre outras. Nesse sentido, a SMEd é responsável por 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), das quais 08 estão na zona Rural, 05 Apoios Sócio-Educativo em Meio Aberto (ASEMAs), 10 Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI), totalizando assim 29 Escolas Municipais com cerca de 5.047 alunos, 598 professores (sendo a grande maioria concursada) e 386 funcionários (motorista, merendeira, secretário, entre outros). Além de ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal da Educação (SMEd) conta com uma equipe multiprofissional (dentre os quais, uma assistente social) para atender as diversas demandas apresentadas pela escola. Desenvolve ainda outros programas e projetos, conforme informações obtidas junto ao site da Prefeitura Municipal (2013), como “Educação integral, Educação inclusiva e diversidade”, “Escolas interculturais bilíngues de fronteira”, “Prevenção do uso de drogas nas escolas”, “Programa de prevenção à violência” (PPV), “Programa Nacional de Informática na Educação” (PROINFO), “Ciranda que protege”, Formações continuadas, Pró-jovem trabalhador, salas de recursos multifuncionais, entre outros.

São Borja se inscreve na faixa da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, fazendo limite com a República Argentina, o que lhe atribui características peculiares, pois, “[...] as áreas de fronteira são subespaços nacionais, que podem estar mais ou menos integrados, ou relativamente isolados, à dinâmica de seus países” (OLIVEIRA; BARCELLOS, 1998, p. 227). Ao se constituir uma relação de dependência entre a região da fronteira e a metrópole, em que a primeira é entendida como periferia, e a segunda como centro, explicita-se “[...] a estigmatização produzida pela distribuição desigual de poder e de riqueza no território” (OLIVEIRA; BARCELLOS, 1998, p. 227).

Nessa perspectiva, Oliveira e Barcellos (1998, p. 228) pontuam as características socioeconômicas comuns as áreas de fronteira

[...] um baixo nível de desenvolvimento, menores densidades de população,

tendência à monoprodução e uma forte dependência, no plano comercial, financeiro e político, dos centros principais de decisão localizados nas costas marítimas.

Desse modo, a realidade socioeconômica de São Borja se caracteriza pela presença de grandes propriedades e de pequenos produtores, onde se destacam as atividades agropecuárias, principalmente o cultivo em larga escala do arroz e da soja destinados à exportação. Sendo o setor agropecuário o mais expressivo na produção de riquezas, este se constitui como um dos principais empregadores da força de trabalho, tanto diretamente no processo de cultivo e processamento dos grãos, quanto indiretamente na movimentação de bens e serviços no comércio. Em São Borja há poucas indústrias<sup>35</sup>. Refletindo, desse modo, nas condições sociais da população municipal que em geral se reproduz de forma precária.

Diante do processo de subalternidade em que as áreas de fronteira foram historicamente submetidas, expresso pela monoprodução e pelo isolamento em relação à dinâmica do restante do país, a maior parte da população para sobreviver recorre ao favor

elemento-motor do clientelismo e também das modernas práticas clientelísticas: [em que se transfere] para a esfera política, coletiva, uma prática estabelecida na esfera privada das relações interpessoais. Opera como importante elemento nos processos eleitorais, sobretudo em situações de extremas desigualdades sociais, de escassa participação cidadã e de desapossamento de recursos mínimos, em diferentes esferas do meio social. Essas situações, ao potencializarem os estados de carência ou desapossamento, fazem com que recorrer ao *favor* seja um importante recurso: por parte dos agentes sociais dominantes, enquanto fortalecimento de prestígio, força, coragem ou outras características atribuídas ou auto-atribuídas; por parte dos dominados, por se constituir em fonte de sua proteção. Formam-se, assim, as clientelas que podem ser mobilizadas inclusive em processos eleitorais (MÉLO 2004b, p. 126 apud MISOCZKY 2008, p. 19-20).

Corroborando a concepção invertida de cidadania, em que os sujeitos para acessarem aos direitos, sobretudo os sociais, tem de comprovar a incapacidade de atender suas necessidades, recorrendo aos “modernos coronéis”. Por outro lado, verifica-se um movimento de expansão da esfera pública, em que temos como exemplo a ação dos pequenos agricultores que através da radiodifusão tornam

---

<sup>35</sup> Tem-se como exemplo a Pirahy Alimentos, Sirtec Sistemas Elétricos, dentre outras.

visíveis suas demandas, bem como as ações desenvolvidas por suas entidades representativas. Além das diversas atividades empreendidas pela Unipampa, promovidas pelos diversos cursos do Campus São Borja (Serviço Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Ciências Sociais - Ciência Política, Relações Públicas) que buscam ampliar os direitos civis, políticos e sociais a partir da socialização do conhecimento e do alargamento das práticas democráticas. Há de se destacar também as formas de resistência que se desenvolvem em âmbito individual, visualizados no contato com sujeitos que integram a política de educação em São Borja (professores, profissionais, pais, mães e/ou responsáveis) que mesmo diante de tantas adversidades, continuam buscando articular esforços para a garantia de condições dignas de vida para si e seus pares.

Buscando conjugar dialeticamente as especificidades da política de educação básica do município de São Borja com o movimento universal de disputa de dois projetos antagônicos pela hegemonia da sociedade (pela manutenção do capital e enquanto seu contraponto a proposta da educação cidadã), tornou-se visível três pontos nodais:

- a fragmentação da concepção da educação enquanto direito;
- o descompasso entre a descentralização da responsabilidade do Estado para a sociedade civil e a centralização das decisões no que se refere a definição de diretrizes e a materialização da política educacional pelo grande capital;
- a precarização da escola pública frente aos desafios contemporâneos.

Embora os pontos elencados estejam intimamente articulados, cada um revela uma dimensão acerca desta realidade. O processo de fragmentação da concepção da educação enquanto direito se inscreve em um contexto mais amplo, em que as políticas setoriais capturadas pelo grande capital excluem dos espaços decisórios a classe trabalhadora ao impor pacotes de reformas aos governos de países emergentes, como o Brasil, sendo esta a pré-condição a inserção econômica destes. O caráter contraditório das políticas sociais, em que estas representam o alargamento das funções do Estado (que também passa a ser de consenso), é esvaziada por meio de processos que fragmentam a concepção da vida social na tentativa de privatizar o público, ao transferir para a esfera privada (espaço onde o mercado reina) as necessidades sociais. O poder mistificador do processo de alienação, potencializado pela mundialização do capital, se expressa na inversão de sujeito e objeto, em que “[...] as relações sociais, baseadas nos elementos materiais

da riqueza, em atributos de coisas sociais (mercadorias) [convertem] a própria relação de produção em uma coisa (dinheiro)” (IAMAMOTO, 2010, p. 48) em detrimento das vontades, necessidades e aspirações humanas. Assim, as coisas passam a ser humanizadas enquanto as pessoas sofrem um processo de coisificação, pois

A reprodução das relações sociais de produção não se reduz a reprodução dos meios de produção, isto é, da força de trabalho e dos meios materiais de produção, ainda que os envolva. Segundo Lefebvre (1973), as relações sociais de produção envolvem contradições de classe (capital e trabalho) que se amplificam em contradições sociais (burguesia e proletariado) e políticas (governados e governantes).[...] Todo o espaço ocupado pelo capital transforma-se em “espaços de poder” - a empresa, o mercado, a vida cotidiana, a família, a cidade, a arte, a cultura, a ciência, entre outros -, tanto aqueles onde a mais-valia é produzida, quanto aqueles em que ela reparte-se e é realizada, abrangendo o conjunto do funcionamento da sociedade (IAMAMOTO, 2010, p. 49-50).

Desse modo, as diretrizes (definidas por organismos internacionais como o Banco Mundial) são colocadas de cima para baixo às escolas e suas comunidades, a revelia de suas necessidades e interesses. Esta realidade pode ser visualizada no contato com os sujeitos que integram as escolas municipais de São Borja (professores, orientadores, demais profissionais, pais e/ou responsáveis, entre outros), em que a cidade enquanto polo em educação inclusiva se propõe a incluir alunos com necessidades educacionais especiais<sup>36</sup> (NEE) na rede regular de ensino a partir de ações fragmentadas que promovem a integração e não a inclusão destes alunos ao conservar a estrutura arcaica da escola. Esta estrutura compreende o ensino transmissivo, recursos materiais insuficientes diante dos processos de inovação tecnológica, a precarização do trabalho dos profissionais da educação (remuneração defasada, sobrecarga de atividades, entre outros), o aumento do número de alunos sem o correspondente aumento do recurso orçamentário e uma gestão centralizada, em que a participação consiste em individualizar necessidades que são sociais a partir de uma “pseudo-responsabilização”, em que se transfere para a esfera individual questões que só poderão ser superadas a partir de respostas e enfrentamentos coletivos.

---

<sup>36</sup> Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), considera-se alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, fala-se em diversas educações: educação inclusiva, social, integral focalizando apenas algum aspecto da educação em detrimento do valor universal da educação concebida enquanto direito e, portanto, unidade no diverso. Esta forma de compreender e intervir na educação fragiliza o movimento por uma educação pública, laica e de qualidade ao subverter a proposta de ampliação da cidadania a partir de processos participativos aos interesses do grande capital. Nessa perspectiva, o processo de descentralização da responsabilidade do Estado para a sociedade civil não acompanha o alargamento das instâncias de decisão. Ao contrário, evidencia-se uma crescente centralização das decisões no que se refere à definição de diretrizes e o modo de operacionalização da política educacional pelo capital financeiro. Os sistemas de avaliação, dentre os quais se tem, o Ideb, mostram-se como instrumentos centralizados que contribuem no processo de cooptação da política de educação ao projeto societário burguês, pois além de medirem a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, servem de parâmetro na distribuição dos recursos públicos a partir da celebração de pactos “voluntários” entre os envolvidos.

Mas de que qualidade estes instrumentos referem? Esta concepção de qualidade corresponde ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas que assegurem a eficácia do processo educativo. Articulada a Teoria do Capital Humano, que tem como pressuposto o investimento na educação básica, a política educacional na perspectiva mercadológica se constitui como meio de garantir o acesso da população a um nível básico de competências voltadas para o abastecimento do mercado de trabalho. Desse modo, o Estado intervém a partir da garantia dos mínimos necessários (e garantidos pela Constituição Federal) à reprodução da política de Educação e da oferta de capacitações voltadas a atender as demandas emergentes da contemporaneidade (violência, preconceito, segregação de pessoas com deficiência, questões étnicas, entre outros), sem promover transformações efetivas nas bases que fundam a concepção conservadora de educação e escola no Brasil. O que se apresenta como insuficiente para o desenvolvimento de uma política voltada para a ampliação da cidadania e o alargamento das práticas democráticas.

No Brasil, assim como em outros países emergentes, o capitalismo se desenvolveu de forma tardia e subalterno em relação aos países desenvolvidos, em que a industrialização e a urbanização ampliam a desigualdade que preside o

## processo de desenvolvimento desigual e combinado

[...] segundo o qual este se configura como “uma formação social na qual sobressaem ritmos irregulares e espasmódicos, desencontrados e contraditórios”, numa espécie de caleidoscópio de muitas épocas (Ianni, 1992: 60). O Brasil capitalista moderno seria, então, um “presente que se acha impregnado de vários passados” (Ianni, 1992: 63), em função da nossa via não-clássica desse processo de transição para o capitalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 72).

Refletindo, por sua vez, no desenvolvimento invertido da cidadania, em que esta é concebida enquanto um privilégio que pode ser retirado conforme interesses das elites dominantes nos diversos períodos ditatoriais vivenciados pelos brasileiros. Constituindo-se apenas, a partir dos anos 1980 uma insipiente esfera pública pelo movimento do fim da ditadura e da garantia de condições dignas para a reprodução da classe trabalhadora condensadas na atual Constituição Federal (1988). Esta realidade se inscreve em um processo em que

[...] o liberalismo é filtrado pelas elites nativas por meio de um lente singular: a equidade configura-se como emancipação das classes dominantes e realização de um certo *status* desfrutado por elas, ou seja, sem incorporação das massas; na visão de soberania, supõe-se que há uma interdependência vantajosa entre as nações, numa perspectiva passiva e complacente na relação com o capital internacional; o Estado é visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre o público e o privado. [...] Então, se o liberalismo trouxe, nos primórdios da formação do Estado nacional brasileiro, dividendos positivos, tais como uma mudança no horizonte cultural das elites ou a organização moderna dos poderes, não conseguiu dinamizar em toda a profundidade a construção de uma ordem nacional autônoma (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 73).

Assim, o processo de reestruturação produtiva e o desmanche da concepção universal dos direitos humanos impressos pela perspectiva neoliberal contribuíram na fragilização da ainda insipiente esfera pública que se expressa na imaterialidade de alguns direitos enunciados pela CF e no afastamento da população em relação aos espaços de deliberação pública, principalmente em âmbito local (a exemplo dos Conselhos municipais dos direitos sociais e na escola dos Círculos de pais e mestres – CPMs, Grêmios estudantis, entre outros). Este quadro agrava de forma

crescente as históricas desigualdades sociais, como também potencializa as formas de resistência expressas no cotidiano escolar como, por exemplo, a adoção de uma postura defensiva por parte dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Isto porque não significa a transformação estrutural e cultural da escola pra acolher as diferenças, conforme defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), mas a sobrecarga<sup>37</sup> de atividades em um quadro em que os profissionais tradicionais da educação estão a poucos passos da exaustão.

Desse modo, a precarização da escola pública expressa pela insuficiência de recursos (materiais e humanos) diante da complexidade dos desafios contemporâneos se inscreve no processo de subordinação da vida social aos interesses do grande capital. Com a abertura da escola a todas as classes sociais a partir da CF de 1988, as contradições do sistema capitalista (relações familiares precarizadas, autoritarismo, desemprego, violência, drogas, bem como as formas de resistência: sindicatos, movimentos sociais, associações, entre outros) passaram a compor o cotidiano escolar. A diversificação e a complexificação das demandas escolares (advindas do processo de abertura da escola pública) interferem no processo de ensino e aprendizagem, refletindo nos altos índices de evasão, violência escolar, etc., fragilizando a escola como locus de produção de sujeitos sociais e políticos. Diante desta realidade, os profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, secretários, merendeiros, monitores, dentre outros) se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições, prejudicando desse modo, as finalidades do processo educacional, negligenciando a violação de direitos dos/as educandos/as, além de provocar o adoecimento dos diversos trabalhadores da educação, especialmente os professores (ALMEIDA, 2011).

Neste cenário, se evidencia a necessidade e a viabilidade do movimento pela educação enquanto direito e por isso, para a consolidação e ampliação da cidadania. Pois, ao mesmo tempo em que a comunidade escolar é atingida pelos processos que intensificam as desigualdades, esta se volta na busca de alternativas.

---

<sup>37</sup> Deu-se destaque as condições objetivas do processo de inclusão. Entretanto, considera-se que em alguns casos, o preconceito advindo do não reconhecimento das diferenças também se constitui como desafio na efetivação da educação cidadã.

O projeto de extensão “Desvendando a Educação Inclusiva: formação para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e orientadores educacionais da rede pública municipal”<sup>38</sup>, promovido pelo curso de Serviço Social da Unipampa, Campus São Borja, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SMEd) contribui tanto no desvendamento desta realidade quanto na sua transformação. Este se materializou no formato de capacitação e tinha como objetivo

fomentar os principais desafios da Educação Inclusiva junto com a comunidade escolar que integra o polo em que São Borja é referência, na perspectiva de fortalecer e qualificar a inclusão respeitando a diversidade (COGOY, 2011, p. 07).

Foram realizadas diversas oficinas que abordaram os mais diversos temas: “Uso das tecnologias em AEE”; “Educação Inclusiva: Prevenção à violência na escola”, “Educação Inclusiva como um todo: desvendando a escola das diferenças” e “Perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência”, dentre outros no período de outubro a dezembro de 2011. Nestes espaços de discussão, observou-se o protagonismo dos participantes que se envolveram com as temáticas que perpassam o cotidiano escolar na busca de alternativas individuais e coletivas e enquanto seu paradoxo, a ausência de abordagens institucionais que potencializem o protagonismo destes sujeitos na reflexão conjunta dos desafios da educação em âmbito municipal.

Nessa perspectiva, a Escola Cidadã se apoia na autonomia da educação enquanto capacidade desta de educar para a liberdade e na autogestão que se caracteriza pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos a partir da socialização/apropriação dos espaços públicos de forma equânime, ou seja, a partir da formação de um espaço de liberdade (e, portanto, fruto de um grau elevado de autonomia da escola), quebra-se a

[...] relação de dependência psicológica adulto-criança gerada pela família, que a escola tradicional reforça nas relações autoritárias, verticais, entre professores e alunos e acaba servindo, segundo o pensamento de Lobrot, à relação capitalista de trabalho entre patrões e empregados (GADOTTI, 2010, p.21).

---

<sup>38</sup> A autora integrou a equipe responsável do referido projeto como bolsista.



Desse modo, a autogestão se refere à promoção do direito inerente ao ser humano de pensar, discutir, influenciar e deliberar sobre a sua própria vida e sobre o que é comum a todos na sociedade em que vive, superando dialeticamente os limites da democracia liberal (representativa). Nesse sentido, faz-se necessário, a consolidação da esfera pública como espaço onde as necessidades sociais ganham visibilidade, possibilitando a construção de respostas coletivas para tais demandas.

Expressa-se, assim, a urgência do processo de democratização da escola por meio da consolidação da participação crítica que supera o processo de “pseudo-responsabilização”, em que as demandas sociais (que se originam no espaço público) são transferidas para a esfera privada, destituídas de seus processos históricos e manifestas enquanto problemas individuais. Desse modo, a participação que se defende neste trabalho não se restringe aos espaços escolares, perpassando, também as demais esferas da vida social (econômica, política, social e cultural) a fim de dar visibilidade aos interesses da classe trabalhadora e promover o tensionamento destes nos espaços de deliberação pública. Assim, a gestão democrática da escola pública que é a da “[...] maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela” (GADOTTI, 2010, p. 90) possibilita abranger em seus mecanismos de implementação o conhecimento, as necessidades e os interesses da comunidade escolar. Desse modo, o processo de ampliação da esfera pública que se inicia na escola, exige uma concepção de Estado e de educação voltados para o exercício da cidadania. Assim, se faz necessário recuperar o que o

[...] Estado tem de mais essencial: a proposição de um sistema (político, técnico, ético, jurídico e administrativo) que supere o formalismo da democracia liberal mediante uma inovadora combinação de representação e participação, que elimine as práticas de privatização do que é público, que facilite a introdução de novas e melhores “tecnologias de gestão” e que garanta o alcance de padrões consistentes de eficiência, produtividade e justiça nas políticas estatais (NOGUEIRA, 2004, p. 60).

Partindo do pressuposto que quem “[...] opera a mudança é o coletivo” (GADOTTI, 2010, p. 91), a articulação com os demais atores sociais se torna imprescindível através da superação de práticas corporativas, da consolidação da

esfera pública e da radicalização da democracia, tendo em vista o desenvolvimento de uma política pública participativa que se opõe ao esfacelamento da educação enquanto direito. Assim, por não operar nenhuma transformação sozinha, a escola pública

[...] precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e mundial -, buscando a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se autorreproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança (GADOTTI, 2010, p.91).

Como alternativa a uma concepção de educação enquanto serviço/mercadoria, a Escola Cidadã implica a superação do ensino transmissivo, para se tornar gestora do conhecimento. Pois, “só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos” (GADOTTI, 2010, p. 91).

Assim, Gadotti (2010, p. 91-92), pontua que

O desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda a escola. Mas é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valoriza um certo saber e despreza outro. A escola é um espaço de relações socioculturais. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural.

Desse modo, avaliar numa concepção cidadã significa “[...] um ato de conhecimento que requer uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber” (GADOTTI, 2010, p. 92). Nessa perspectiva, a mudança curricular e avaliativa devem superar os conteúdos disciplinares, compreendendo o sujeito nas suas diversas relações enquanto resposta ao enfrentamento da marginalização social.

Dado que a ação de educar não se restringe a relação professor-aluno em torno do conhecimento, constitui-se como necessário o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar nos processos educativos que perpassam a sala de aula e vão além dos muros da escola. Além do reconhecimento e da

valorização da atual equipe que integra a escola (professores, orientadores e supervisores educacionais, merendeiras, monitores, entre outros) a partir de ações coletivas que protejam e qualifiquem sua prática. Diante da necessidade de ampliação deste quadro (pela complexificação e diversificação das demandas escolares), é imperativo a composição de uma equipe interdisciplinar, a qual corresponde ao

despertar generalizado dos profissionais no sentido de envidar esforços para que seja construída uma trajetória de trabalho conjunta, cada área oferecendo a sua contribuição e especificidade. [...] [Sendo preciso destacar] alguns equívocos — como a globalização de atividades —, no sentido de que pode ser realizada por apenas um profissional. Igualmente, e o mais preocupante, é a forma como se exterioriza a tão propalada interdisciplinaridade, sem que se afaste da hierarquização entre as áreas do saber, colocando-se umas como mais importantes que as outras, e o uso inconsequente do termo interdisciplinaridade, que o empobrece e banaliza (FRAGA, 2010, p.57).

Assim, a interdisciplinaridade “pensada como uma necessidade de interação e busca dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (FRAGA, 2010, p. 57) se articula com a proposta da intersetorialidade que corresponde a “articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à Proteção Social [...]” (YAZBEK, 2010, p.25), tendo em vista o atendimento às necessidades dos usuários na sua integralidade, entre elas, o acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, os atores sociais são chamados a ressignificar os papéis desempenhados (Secretaria Municipal de Educação, professores, funcionários, assistente social, psicólogo, pedagogo, equipe diretiva, alunos, familiares e a comunidade em geral) e a ocupar os espaços de deliberação e interesse público (Conselhos municipais dos direitos sociais, CPMs, Grêmios estudantis, unidades de Estratégia da Saúde da Família – ESF, dentre outros) na perspectiva da ampliação dos direitos de cidadania a partir do alargamento das práticas democráticas.

#### **4. 1 A intervenção do Serviço Social frente aos desafios da efetivação da educação cidadã em São Borja**

O Serviço Social passou a integrar a SMEd no ano de 2009, desempenhando um trabalho em conjunto com a equipe do Departamento Pedagógico e do CAM (que possui determinada autonomia) nas demandas sociais apresentadas pela rede municipal de educação: evasão, baixo rendimento escolar, violência, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Desse modo, a sua população usuária (da SMEd) corresponde a um universo de 6031 sujeitos (alunos, professores e funcionários), além do atendimento as famílias dos alunos.

Dado que o processo de trabalho desenvolvido pelo assistente social se pauta no desvelamento da realidade enquanto meio de reunir subsídios para a intervenção profissional, conjugando dialeticamente o caráter teleológico de transformação social com a realidade social dos sujeitos concretos, a fim de dar visibilidade as contradições que permeiam as relações sociais e, portanto, as possibilidades de intervenção social, superando, desse modo práticas pragmáticas. O descompasso entre o universo de demandas e os limites do trabalho concreto (desenvolvido por apenas uma assistente social), condiciona a qualidade da intervenção do Serviço Social na SMEd. Diante da tensa relação entre as demandas institucionais, os interesses dos sujeitos concretos e a relativa autonomia do profissional, atribui-se ao trabalho desenvolvido pelo assistente social um caráter complexo e singular. Assim, ao integrar o corpo estatal, a assistente social na SMEd se vê encurralada pelo grande número demandas e os limites da burocracia em que

fortes marcas do saber burocrático espraiam-se na cultura das repartições públicas e de seus agentes e impregna os profissionais que aí atuam. Lefebvre (1979: 104-107) sustenta que o saber burocrático, ao erigir a burocracia em critério de verdade, esforça-se por se constituir como um “saber sistemático”, manifesto no segredo e na competência das repartições públicas e, em geral, dos peritos que aí se encontram. Traduz, de fato, por uma hierarquia do saber, em que os inferiores acreditam ser a “cabeça superior” capaz de compreender o racional, o geral -, “o saber sagrado” -, em contraposição ao saber profano civil (saber empírico, prático, obtido no trabalho e na divisão do trabalho) (IAMAMOTO, 2010, p. 425)

Desse modo, colocam-se como desafios à efetivação do Projeto Ético-Político Profissional dos assistentes sociais na SMEd: a garantia de condições de trabalho, o reconhecimento da contribuição profissional do Serviço Social na política de

educação e a articulação com os demais atores sociais (individuais e coletivos). As condições de trabalho não se reduzem a garantia dos meios e instrumentos necessários ao desenvolvimento do trabalho concreto (sala, pastas, canetas, microcomputadores, folhas A4, veículo para realização das visitas, uso do telefone etc), compreendem também o universo das demandas institucionais e a articulação do espaço socio-ocupacional com os atores sociais em âmbito municipal, estadual e federal (demais Secretarias/políticas, entidades privadas de interesse público, associações, sindicatos, movimentos sociais, dentre outros).

Assim, é humanamente impossível apenas uma profissional desenvolver a intervenção em Serviço Social diante de um universo tão grande de demandas, dado que as atividades desenvolvidas pela assistente social na SMEd não se restringem somente ao atendimento das necessidades da população usuária, mas se desdobram também na participação “das trocas de experiências promovidas periodicamente pelo espaço socio-ocupacional e [da promoção de] reuniões com a comunidade escolar, conforme solicitação da escola para debater diversos temas” (ARAÚJO, 2012, p. 11), além de participar com outros profissionais (enquanto integrante da equipe executora) de programas e projetos com vistas a garantir a qualidade da educação. Conforme Araujo (2012, p. 23),

diante do grande número de demandas, o trabalho da assistente social é fragilizado, pois muitos dos atendimentos realizados, principalmente às famílias geralmente se desdobram em apenas uma entrevista, a elaboração do relatório, encaminhamentos quando necessário e o retorno para a escola. Não há condições para que se possa constituir um processo de transformação por não haver continuidade devido à sobrecarga de trabalho. Evidenciando, assim a necessidade de se ter um assistente social em cada escola para que se estabeleça um processo de trabalho contínuo e em conjunto com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a intervenção do assistente social assume traços pragmáticos ao atender apenas a demanda emergente ao passo que os processos interventivos com caráter teleológico de transformação social exigem sucessivas aproximações com a realidade. Entretanto, destaca-se o protagonismo das primeiras assistentes sociais a ocupar o referido espaço socio-ocupacional que mesmo diante de tantas adversidades, por meio da mediação, construíram alternativas, bem como

se mostraram parceiras<sup>39</sup> no desenvolvimento de diversos projetos e ações com vistas ao exercício da cidadania. Desse modo, o processo de reconhecimento da profissão de assistente social inscrito na realidade da política educacional no município de São Borja se expressa pela visibilidade dada ao processo de trabalho do Serviço Social nos atendimentos individuais e ações coletivas, tendo em vista a afirmação deste espaço socio-ocupacional (já que não há regulamentação local sobre a inserção do assistente social nos espaços escolares) e a efetivação do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

Constituem-se como os principais instrumentos utilizados pela assistente social na SMEd

“as entrevistas, visitas domiciliares e institucionais, reuniões, dinâmicas de grupo, relatórios e pareceres sociais, elaboração, coordenação, execução e avaliação de planos, programas e projetos do âmbito de atuação do Serviço Social” (ARAUJO, 2012, p. 11).

Sendo as entrevistas, em geral, o primeiro contato que se estabelece com os usuários, “mediante solicitação da escola ou do CAM” (ARAUJO, 2012, p. 11). A entrevista compreendida como um espaço dialógico, em que se estabelece um vínculo com o usuário “a fim de permitir o desenvolvimento da intervenção social” (CARDOSO, 2008, p. 52) se desenvolve por meio da aproximação da realidade vivenciada pelos sujeitos, onde se promove reflexões em conjunto tendo em vista o desvelamento das expressões da questão social materializadas no modo e condições de vida destes. A assistente social realiza, também, orientações no intuito de garantir a proteção aos direitos da criança e do adolescente, dentre outros segmentos populacionais, bem como intermédia o acesso aos direitos humanos. Após este contato, conforme o parecer profissional realiza-se a visita domiciliar, que conforme Amaro (2003, p.13) é

[...] uma pratica profissional, investigativa ou de atendimento, realizada por

---

<sup>39</sup> Como exemplo da parceria destas profissionais tem-se os diversos projetos desenvolvidos entre a Unipampa e a SMEd, dentre os quais, o projeto de extensão “Desvendando a Educação Inclusiva: formação para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e orientadores educacionais da rede pública municipal”.

um ou mais profissionais, junto ao indivíduo em seu próprio meio social ou familiar, sendo no geral uma intervenção que reúne pelo menos três técnicas para desenvolver: a observação, a entrevista e a história ou relato oral.

Outro instrumento utilizado pelo Serviço Social são as visitas institucionais, definidas por Souza (2006) como meio de se aproximar do local onde se estabelecem as relações do dia-a-dia, a fim de conhecer a realidade de determinada instituição. As visitas institucionais em geral são para apreender alguma situação de violência (sexual, aluno-aluno, professor- aluno), realizar atendimento individual com aluno ou professor e se aproximar do cotidiano escolar dos usuários, além de se constituir como um dos principais meios na busca de parcerias frente às demandas apresentadas pela rede municipal de educação no processo de articulação e fortalecimento da rede socioassistencial.

Desse modo,

A atuação do Serviço Social na Educação supõe um trabalho em conjunto com diversos profissionais, sendo o CAM o espaço de excelência para a realização de um trabalho interdisciplinar. O Centro possui uma equipe formada por psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, orientadora educacional, professores especializados em Surdez e Baixa Visão/Cegueira. Além de contar com o apoio clínico de pediatra, neurologista e psiquiatra. Assim, as reuniões se constituem como o principal instrumento no trabalho em equipe. Para Souza (2006), a reunião tem como objetivo estabelecer a reflexão sobre determinado tema, porém esta visa ainda, a tomada de decisão sobre algum assunto. A Assistente Social realiza ainda em conjunto com a psicóloga, reuniões conforme solicitação da escola para debater diversos temas como “Prevenção ao Uso de Drogas”, “Gravidez na Adolescência”, entre outros (ARAUJO, 2012, p. 12).

Com base no que foi explicitado, exige-se do assistente social o desenvolvimento da articulação teórico-prática que compreende a práxis profissional, tendo em vista que a atividade teórica “só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra-se seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VÁZQUEZ, 1986, p. 202 apud NICOLAU, 2004, p. 95). Desse modo, um dos grandes desafios da formação profissional do Serviço Social reside na compreensão teórico-metodológica do método dialético crítico, expressa a partir do “isolamento do processo formativo, daquela formação que se efetiva no fazer profissional, por meio do trabalho, [reduzindo] o primeiro a uma abstração e o

segundo ao ativismo” (NICOLAU, 2004, p. 96). Ao reduzir a relação que se estabelece entre a teoria (concreto pensando) e a prática (realidade em transformação) na dicotomia (ou dissociabilidade) entre teoria e prática, perde-se a riqueza do real expresso nas contradições (desigualdades e rebeldia), tornando a prática do assistente social pragmática e tecnicista.

Assim, a qualidade da intervenção em Serviço Social vai além de escolhas individuais, implicando a garantia de condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento de sua atuação (incluindo, os profissionais da docência e o processo de formação profissional). O número de demandas condizentes com os limites e possibilidades do trabalho concreto, a regulamentação acerca da inserção do profissional do Serviço Social nos espaços escolares (especialmente em âmbito local) e a articulação com os atores sociais (sujeitos, movimentos, sindicatos, associações, demais Secretarias etc.) se constituem como principais desafios à efetivação do Projeto Ético-Político Profissional dos assistentes sociais na política educacional em São Borja.

Diante do processo de precarização social (intensificado pelas políticas neoliberais), o assistente social também vê seu espaço de trabalho sendo precarizado. Como resposta a esta realidade, os sindicatos e o conjunto CFESS/CRESS (e em âmbito regional os Núcleos Regionais de Serviço Social - NUCRESS) desenvolvem diversas atividades tendo em vista o reconhecimento, a proteção e a garantia de condições para o desenvolvimento do trabalho em Serviço Social, além de atuar na articulação com os demais atores sociais (individuais e coletivos), a fim de fortalecer a unidade da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, Amaro (2012) defende as diretrizes que devem orientar o processo de trabalho do assistente social na educação: respeito ao saber e ritmo próprio da comunidade escolar, o desenvolvimento de ações calcadas na “autonomia de pensar e agir, ou seja, deve-se incentivar e patrocinar que as ideias e enfrentamentos emirjam da própria comunidade” (AMARO, 2012, p. 107) e por último, a defesa da democratização da gestão escolar a partir de processos participativos que possibilitem a apropriação e interferência da comunidade escolar nos processos decisórios não só na escola, mas em todas as esferas da vida social: política, econômica, social e cultural.

Assim, constitui-se como principal estratégia visualizada por este estudo a organização da categoria em torno da construção coletiva de um planejamento de



atividades referentes aos desafios no processo de consolidação do Projeto Ético-Político Profissional dos assistentes sociais em âmbito municipal, ao mesmo tempo em que se dialoga com os níveis estadual e federal da organização da categoria. Incluindo neste, o debate sobre a inserção do Serviço Social na política de educação, busca-se democratizar/socializar esse processo a partir de ações coletivas que objetivem a publicização desse movimento e a integração de outros atores sociais. Ao mesmo tempo em que se desenvolve a pesquisa como meio de desvelar e qualificar a intervenção profissional na realidade, subsidia-se a produção científica em Serviço Social, além de fortalecer a categoria conjuntamente com outros trabalhadores enquanto unidade no processo de superação da ordem capitalista.

Desse modo, estudantes, professores e profissionais do Serviço Social são desafiados a constituir um movimento voltado a debater coletivamente a inserção do Serviço Social na política de educação no município de São Borja. Ao mesmo tempo, os desafios à implementação da educação cidadã nos diversos âmbitos, em específico o municipal, devem compor a pauta de interesses debatidos pela Unipampa, NUCRESS São Borja, Conselho Municipal de Educação, entre outros espaços que compõem o espaço público. Estas estratégias configuram-se como movimentos de resistência frente à conversão da educação em mercadoria à medida que conjugam dialeticamente a autonomia dos sujeitos (potencializada a partir de processos interventivos que garantam/promovam o acesso aos direitos da cidadania) com processos mais amplos voltados para a emancipação política e humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contradição expressa na gestão escolar municipal de São Borja, em que a escola, por um lado se sente sobrecarregada de responsabilidades, mas não reconhece e potencializa os espaços de participação destinados à comunidade escolar (CPMs, Grêmios Estudantis, conselhos escolares, dentre outros) se apresenta como objeto de estudo (e trabalho) do Serviço Social. Isto porque se inscreve num movimento que conjuga dialeticamente desigualdades e como seu contraponto, formas de resistência, dando visibilidade ao campo de mediações, espaço onde se desenvolve a intervenção do assistente social.

Desse modo, buscou-se analisar como se materializa a intervenção do assistente social na garantia da participação como estratégia de efetivação da gestão escolar democrática no município de São Borja a partir de quatro questões norteadoras: Como a participação torna-se uma estratégia de efetivação da gestão escolar democrática? Quais as interfaces que se estabelecem entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã? Como se efetiva a intervenção do Assistente Social a partir das dimensões teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político na educação municipal em São Borja? Quais os principais desafios e possibilidades da atuação do Serviço Social na consolidação da gestão escolar democrática?

Tendo como método, o Materialismo Histórico e Dialético de Marx, construíram-se cinco categorias teóricas: Direitos sociais, Educação cidadã, Gestão escolar democrática, Participação crítica e Serviço Social. Desse modo, os primeiros capítulos se dedicaram à construção das respostas das duas primeiras questões norteadoras, sendo o Terceiro Capítulo, a síntese do problema de pesquisa: Como se materializa a intervenção do assistente social na garantia da participação como estratégia de efetivação da gestão escolar democrática no município de São Borja? Em que as categorias teóricas construídas inicialmente possibilitaram analisar a experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social, dando visibilidade às particularidades deste processo e desse modo, as possibilidades de intervenção do assistente social. Nesse sentido, utilizou-se da pesquisa bibliográfica (construção das categorias) e da análise documental dos materiais produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social II (Análise institucional, Plano de Estágio

II, Projeto de Intervenção, Diário de campo e Relatório Final de Estágio).

No que se refere ao processo de desenvolvimento da pesquisa, o projeto inicial sofreu diversas transformações: algumas abordagens foram superadas por outras questões que surgiram no decorrer do processo como a inclusão das questões norteadoras “Como a participação torna-se uma estratégia de efetivação da gestão escolar democrática?” e “Quais as interfaces que se estabelecem entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã?” em detrimento de questões que esmiuçavam o fazer profissional do Serviço Social. Sendo por último abordado, em apenas um objetivo, as dimensões teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político da intervenção do assistente social a fim de reunir subsídios que possibilitassem a realização de uma análise crítica da atuação profissional na educação municipal em São Borja.

Assim, constituiu-se como principal desafio no desenvolvimento desta pesquisa o descompasso entre os calendários da Unipampa em relação aos calendários das demais instituições escolares (Secretaria Municipal de Educação – SMEd, escolas municipais, dentre outras), devido as diversas greves que atravessaram o processo de Estágio Supervisionado em Serviço Social e constituição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cabe destacar que se reconhece a importância da greve enquanto ferramenta de conquista de melhores condições de trabalho e vida para os trabalhadores, no entanto, esta alterou o andamento do calendário acadêmico, implicando no rompimento/atraso das atividades do estágio, disciplinas e do TCC, configurando-se, desse modo como um limite que não pode ser desconsiderado para o desenvolvimento das atividades listadas. Além disso, há que se destacar o não reconhecimento do processo de orientação aos TCCs enquanto parte das atividades desenvolvidas pelos docentes em nível institucional, em que estes têm de “malabarizar” as diversas demandas institucionais com as orientações aos alunos nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II. Considerando as especificidades desta disciplina (abordagem individual e grupal, sucessivas leituras, proposição de alterações, dentre outros), deve ser assegurado em nível institucional as condições de trabalho necessárias para a garantia da qualidade da etapa final de graduação.

Nessa perspectiva, acredita-se que o problema e as questões norteadoras foram respondidas ao longo deste estudo, mesmo considerando os limites já evidenciados. Assim, os resultados apontam que a intervenção do assistente social

nos espaços escolares, tendo em vista a efetivação da educação cidadã, se pauta no respeito ao saber e ritmo próprio da comunidade escolar, o desenvolvimento de ações calcadas na autonomia dos sujeitos concretos e na defesa da democratização da gestão escolar a partir de processos participativos que garantam a apropriação e interferência da comunidade escolar nos processos decisórios não só na escola, mas em todas as esferas da vida social: política, econômica, social e cultural. Implicando, desse modo, o desenvolvimento de processos interventivos pautados no acesso/expansão dos direitos civis, sociais e políticos que compõem a cidadania tendo em vista a promoção da autonomia dos sujeitos e a superação do conceito de participação na democracia liberal, geralmente reduzida (para a classe trabalhadora) ao ato de votar e ser votado nos períodos eleitorais.

Como eixo central da gestão escolar democrática, a participação crítica se desenvolve por meio de processos que garantam o atendimento das necessidades sociais da população na sua integralidade, ao mesmo tempo em que promovam o alargamento das práticas democráticas e a politização da vida social. Neste sentido, atuam diversos profissionais, destacando-se a intervenção do assistente social que se dá nas contradições do modo de produção capitalista materializadas no modo e condições de vida dos sujeitos. Desse modo, a participação crítica supera os processos de “pseudo-responsabilização”, em que as necessidades sociais são deslocadas do espaço público para a esfera privada como demandas individuais, vistas pela ótica da moral que atribui culpa/mérito aos fracassos/êxitos apoiada no pressuposto da “igualdade natural entre os homens”, em que o grau de capacidade individual é determinante, justificando com isso, as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Desse modo, a gestão escolar que por ser democrática, pauta-se no conhecimento, nas necessidades e nos interesses da comunidade escolar, possibilitando incorporar em seus mecanismos de implementação, a diversidade inerente ao ser humano (de opinião, étnica, cultural, religiosa, política, social, física etc.), garantindo (e promovendo) a autonomia da escola frente aos desafios contemporâneos.

Assim, as interfaces entre o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e a concepção de uma educação cidadã se estabelecem no momento em estes se constituem como movimentos contra-hegemônicos que apontam como alternativas à precarização da reprodução social dos trabalhadores a ampliação dos direitos da cidadania voltados à democratização da vida social enquanto caminho

para a superação do antagonismo de classe e a construção de uma nova ordem social, baseada em interesses coletivos e comprometida com a emancipação política e humana. Desse modo, não se pode descolar da proposta da constituição da Escola Cidadã o debate acerca da necessidade da ampliação do quadro de profissionais que atuam na escola, para que a partir de transformações estruturais e culturais a educação se desenvolva pautada na cidadania. Assim, faz-se necessário desenvolver, maior articulação entre os atores sociais (individuais e coletivos) na busca da unidade, da constituição de uma vontade coletiva em âmbito local, regional e nacional tendo em vista a apropriação da política educacional pela classe trabalhadora.

Na Secretaria Municipal de Educação (SMEd), a intervenção do assistente social assume traços pragmáticos ao atender apenas a demanda emergente, o que vai às avessas de processos interventivos com caráter teleológico de transformação social, pois estes pressupõe sucessivas aproximações com a realidade. O descompasso entre universo de demanda e os limites do trabalho concreto/humano, reflete na precarização da intervenção do assistente social no referido espaço socio-ocupacional. Por outro lado, tem-se o protagonismo das primeiras assistentes sociais a ocupar a SMEd que mesmo diante de tantas adversidades, por meio da mediação, construíram alternativas, bem como se mostraram parceiras no desenvolvimento de diversos projetos e ações com diversas instituições, em especial a Unipampa. O processo de reconhecimento da profissão de assistente social na política de educação municipal de São Borja se desenvolve, portanto, nos atendimentos individuais e ações coletivas por meio da visibilidade dada ao processo de trabalho do Serviço Social com vistas a afirmação deste espaço socio-ocupacional (já que não há regulamentação local sobre a inserção do assistente social nos espaços escolares) e a efetivação do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

As diversas contradições que atravessam o espaço escolar se constituem como objeto de trabalho do Serviço Social em âmbito educacional, profissional com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para desvelar e intervir nas expressões da questão social, tendo em vista a expansão da cidadania e da democracia. Desse modo, constituem-se como desafios/possibilidades para a intervenção do assistente social em âmbito educacional a garantia das condições necessárias para o desenvolvimento do processo de trabalho em Serviço Social, o

atendimento as necessidades sociais da comunidade escolar na sua integralidade, a garantia da participação crítica enquanto eixo central da gestão escolar democrática e a articulação com os diversos atores sociais (individuais e coletivos) a partir de processos interventivos que potencializem a autonomia dos sujeitos frente às contradições da sociedade capitalista.

Assim, faz-se necessário maior apropriação desta realidade pela categoria dos assistentes sociais, sobretudo em âmbito municipal, tendo em vista a garantia (e promoção) da qualidade na intervenção social. Exige-se dos profissionais, estudantes e docentes do Serviço Social o aprofundamento teórico-prático das particularidades do Serviço Social na política de educação, além da promoção de ações que deem visibilidade pública ao debate em que se inscreve a inserção do assistente social nos espaços escolares, a fim de promover a politização da vida social e o fortalecimento da esfera pública como estratégia no enfrentamento dos processos de alienação que fragilizam a unidade e a reprodução da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 79, ano XXV, p. 43-71, set. 2004.

AMARO, Sarita. **Visita Domiciliar: Guia para uma abordagem complexa** – Porto Alegre: AGE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (assess.) **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social/GT de Educação, 2011.

ARAUJO, Giliane Santos. **Relatório Final de Estágio**. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2012.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In: **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social, v. 2)

BERAS, César. A gênese não democrática da sociedade brasileira: principal herança da sua formação cidadã . In: **Orçamento participativo de Porto Alegre e a democratização do Estado: a configuração específica no caso de Porto Alegre**. UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=93793](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=93793)> Acesso em: 25 nov. 2012.

BRASIL. Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso em: 01 abr. 2013

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coletânea de Leis: revista e ampliada.** Porto Alegre: CRESS 10ª Região, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 5 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. > Acesso em: 5 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 8035/10. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107) > Acesso em: 10 abr. 2013.

BRESSAN, Carla Rosane (coord). **Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2001.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: \_\_\_\_\_. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 16)

CARDOSO, Maria de Fátima Matos. **Reflexões sobre Instrumentais em Serviço Social: Observação Sensível, Entrevista, Relatório, Visitas e teorias de Base no Processo de Intervenção Social.** São Paulo: LCTE Editora, 2008.

COGOY, Eliana Mourgues. **Assessoria do Serviço Social à educação inclusiva na rede de ensino fundamental em São Borja:** o CAM como espaço de atuação profissional. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2010. Projeto de extensão.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva em debate:** formação para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e orientadores educacionais da rede pública municipal. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2011. Projeto de extensão.



CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução CFESS n.º 273/93 de 13 de março 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providencias. **Coletânea de Leis: revista e ampliada**. Porto Alegre: CRESS 10ª Região, 2005.

DAL PRÁ, Keli Regina; LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104. jan./jun. 2007.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 101, p. 40-64, jan.-mar. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 9)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIN, Mariléia. Acepções do Banco Mundial à educação: uma abordagem internacional. In: **O processo contraditório da educação no contexto do MERCOSUL: uma análise a partir dos planos educacionais**. Florianópolis: UFSC, 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. O método marxiano na formação profissional em Serviço Social. Porto Alegre, 2012. Artigo apresentado como avaliação parcial à Disciplina “Introdução à teoria marxiana e o método em Marx”, ministrada pela Profª Dra. Jane Cruz Prates, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, nível Doutorado.

GOMES, Vanessa Lidiane. O Serviço Social na Educação. **CRESS Informa**, Porto Alegre, n. 92, out. 2010.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2007, Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IANNI, Octávio. **Construção de categorias**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. Transcrição de aula dada no curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produzir valores-de-uso. In: **O capital: crítica da Economia Política**. Livro I. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 2v. 966 p.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655)> Acesso em: 04 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> > Acesso em: 01 abr. 2013.

MISOCZKY, Maria Ceci Araújo (coord). UFRGS. **Diagnóstico Local de Saúde: São Borja**. Porto Alegre, 2008.

MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” as “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. **Serviço Social e Sociedade**, Cortez, nº 59, mar. 1999. p. 47-79.

MONTEIRO, A. Reis. **História da Educação: do antigo “direito de educação ao novo “direito a educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. O imperialismo. In: **Economia Política: uma introdução crítica**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLAU, Maria Célia Correia. Formação e fazer profissional do Assistente Social: trabalho e representações sociais. **Serviço Social e Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 79, ano XXV, p. 82-107, set. 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Do fracasso à reforma da reforma do Estado. In: **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Graziela de. **Dignidade e direitos humanos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

OLIVEIRA, Naia; BARCELLOS, Tanya M. de. As áreas de fronteira na perspectiva da globalização: reflexões a partir do caso do Rio Grande do Sul/Corrientes. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 218-244, 1998. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1917/2292> > Acesso em: 23 abr. 2013

PEREIRA, Potyara A. P. Políticas de satisfação de necessidades no contexto brasileiro. In: **Necessidades humanas: subsídios a crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trajetória da política social: das velhas leis dos pobres ao Welfare State. In: **Política social: temas e questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Capitalismo em Crise**. Política Social e Direitos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 106-130.

PONTES, Reinaldo Nobre. A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. **Boletín Electrónico Surá # 31**, San Pedro de Montes de Oca/CR: Escuela de Trabajo Social/Universidad de Costa Rica, fev. 1999. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc.htm>> Acesso em: 10 abr. 2013

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO BORJA. Projetos e programas – SMED. Disponível em:

<[http://www.saoborja.rs.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=194&Itemid=380](http://www.saoborja.rs.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=194&Itemid=380)> Acesso em: 29 abr. 2013.

RAICHELIS, Raquel; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional. **Serviço Social e Sociedade**, Cortez, São Paulo, n. 78, ano XXV, p. 05-32, jul. 2004.

RAICHELIS, Raquel. A construção do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). In: **Esfera pública e Conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, André Michel dos. Serviço Social na Educação: Reflexões acerca das contribuições do assistente social para o fortalecimento da Gestão Escolar. In: SCHNEIDER, Glaucia; HERNANDORENA, Maria do Carmo (Orgs.). **Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do serviço social na educação. In: SCHNEIDER, Glaucia; HERNANDORENA, Maria do Carmo (Orgs.). **Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata? In: **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TURCK, Maria da Graça Maurer Gomes. **Processo de trabalho do assistente social elaboração de documentação: implementação e aplicabilidade**. 2. ed. Porto Alegre: Graturck, 2007. (Caderno Graturck, 1)

SOUZA, Charles Toniolo de. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. In: **Semana do Curso de Serviço Social da UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, 2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais, **Cpihts - Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social**, p. 01-31, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.cpihts.com/PDF07/Carmelita%20Y.pdf>> Acesso em: 06 out. 2011.

**APÊNDICE 01 – Modelo quadro categorial utilizado na pesquisa documental**

Categories teóricas/ Documentos	Análise institucional	Plano de Estágio II	Projeto de Intervenção	Diários de campo	Relatório Final de Estágio
Direitos sociais					
Educação cidadã					
Gestão escolar democrática					
Participação crítica					
Serviço Social					