



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS  
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

**CAROLINE OLIVEIRA SOUZA**

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: uma análise acerca das possibilidades de  
intervenção profissional nas escolas da rede municipal de Cachoeira**

**CACHOEIRA-BA  
2016**

CAROLINE OLIVEIRA SOUZA

**SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: uma análise acerca das possibilidades de intervenção profissional nas escolas da rede municipal de Cachoeira**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Bacharel em Serviço Social.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Msc. Silvia Cristina Arantes de Souza

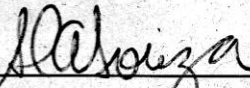
CACHOEIRA-BA  
2016

CAROLINE OLIVEIRA SOUZA

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DAS  
POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE CACHOEIRA.

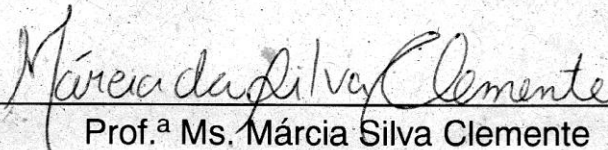
Cachoeira – BA, aprovada em 29/02/2016.

BANCA EXAMINADORA



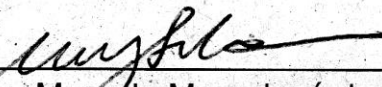
---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Silvia Cristina Arantes de Souza  
(Orientadora – UFRB)



---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Márcia Silva Clemente  
(Membro Interno – UFRB)



---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Marcela Mary José da Silva  
(Membro Interno – UFRB)

Dedico aos meus pais Evilásio e Ivonete, que me ensinaram desde cedo a superar as barreiras impostas pela vida e que sempre dedicaram a mim todo amor, atenção e carinho necessários para que esse momento fosse possível.

Aos meus avós Jandira Brito, Vivaldino Azevedo (in memoriam) e Manoel Messias (in memoriam), que sempre me encorajaram a entrar na universidade e a prosseguir mesmo quando parecia impossível continuar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que conduziu cada passo meu e me manteve firme em todos os momentos dessa árdua caminhada.

Aos meus pais Ivonete e Evilásio pelo amor incondicional, pelo exemplo de sabedoria e o esforço contínuo para que tudo isso fosse possível.

Aos meus irmãos Icaro e Ariane por me ajudarem e dedicarem-se para que eu tivesse disponível o tempo necessário para concluir essa etapa.

A toda minha família pelo amor incondicional dedicado a mim, em especial tia Damiana.

As minhas amigas-irmãs Fabricia, Anailde, Diane, Daiane, Denise e Nilzânia pelo companheirismo, encorajamento e torcida para que eu chegasse até aqui.

Ao meu noivo Arivaldo e a toda sua família, em especial a Luciana, Lucélia, Lourdes, Antônio, Rafaela, Maria Eduarda, Nicole e Flávia por todo carinho e incentivo.

A todos os amigos da universidade e, em especial, a Simone, Angela e Jessiane por todos os nossos momentos compartilhados, pelo incentivo e o companheirismo durante estes anos.

A tia Flora, Melissa, Michele e Sr. Antônio por todo apoio e cuidado dedicado a mim.

A todos os professores, diretores, funcionários e estudantes das escolas em que realizei a pesquisa.

A toda equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira pela disponibilidade em me ajudar durante a pesquisa e, em especial, a Gabriela Peixoto.

A todos os meus professores por todo conhecimento e experiências de vida partilhadas conosco.

A minha orientadora professora Msc. Silvia Arantes de Souza pela paciência, compreensão e orientação durante esse período.

A professora Marcela Silva por ter aceitado o convite para fazer parte da banca, por todo aprendizado partilhado conosco desde o primeiro semestre de curso, por sempre se mostrar disponível para nos ajudar e por ser pra mim uma das principais referências de profissional.

A professora Marcia Clemente por ter aceitado o convite para participar da banca.

A todos os funcionários da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A todos, minha gratidão!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros dessa prendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, R., 2004)

## **RESUMO**

A escola atual se vê imersa a novas demandas sociais que surgem nesse ambiente em consequência das diversas transformações na sociedade e da perversa lógica capitalista que está posta. Essas novas demandas sociais requerem do ambiente escolar profissionais capacitados, que possam atender as essas novas necessidades. Assim, a contribuição do assistente social para esta realidade surge com foco em entender os problemas dos alunos, investigando o contexto social e as origens desses problemas. O serviço social foi implantado na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira em fevereiro de 2014. Essa pesquisa de cunho exploratório com abordagem quanti-qualitativa objetiva identificar as possibilidades de intervenção do assistente social nas escolas da rede municipal de Cachoeira. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta um questionário semiestruturado, totalizando 20 questionários, que foram aplicados em 5 escolas em área urbana e rural, e para complementação de dados foram utilizadas também as técnicas de revisão bibliográfica e busca a dados secundários. Esse estudo pretende mapear as demandas sociais que dificultam o acesso e a permanência qualificada dos alunos na rede municipal de ensino da cidade de Cachoeira, mais especificamente nas escolas de Ensino Fundamental, e assim contribuir para a elaboração do projeto de intervenção do profissional de Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira.

**Palavras-Chaves:** Serviço social. Educação. Cidadania. Demandas sociais.

## **ABSTRACT**

The current school is seen immersed the new social demands arising in this environment as a result of various social transformations in society and the perverse capitalist logic that is set. These new social demands require the school environment skilled professionals who can meet these new needs. Thus, the contribution of a social worker in reality comes with a focus on understanding problems of social actors involved in the educational process and investigating social context and origins of these problems. Social services have been deployed in the Cachoeira Municipal Secretaries of Education on February 2014. This research with a quantitative and qualitative approach aims to identify the possibilities of interventions of social workers in the Municipal Schools of Cachoeira. So in addition to using semistructured a total of 20 questionnaires that were applied in 5 schools in urban and rural areas, and to complement data were also used the techniques of literature review and search the secondary data. This study aims to aid the social demands that hinder access and qualified students staying in municipal schools in the city of Cachoeira, especially in primary schools, and thus contribute to the development of the intervention project of Social Services for Cachoeira Municipal Secretaries of Education.

Keywords: Social Service. Education. Citizenship. Social Demand.



## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS: Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPs: Caixas de aposentadorias e pensões

CEE: Conselho Estadual de Educação

CFAS: Conselho Federal de Assistência Social

CFE: Conselho Federal de Educação

CFESS: Conselho Federal de Serviço Social

CLT: Código de Leis dos Trabalhadores

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNSS: Conselho Nacional de Serviço Social

CRAS: Conselho Regional de Assistência Social

CRESS: Conselho Regional de Serviço Social

EAD: Educação a distância

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GTSSSEDU: Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação

IAPs: Instituto de Aposentadorias e Pensões

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA: Legião Brasileira de Assistência Social

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social

MDS: Ministério de Desenvolvimento Social

MEC: Ministério de Educação

PBF: Programa Bolsa Família

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso de Ensino Técnico e Emprego

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

PT: Partido dos Trabalhadores

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU: Sistema de Seleção Unificada

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação , Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA: FUNDAMENTOS DESSA RELAÇÃO.....	13
1.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	22
1.3 ACESSO E PERMANÊNCIA QUALIFICADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	32
<b>2 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COMO VIABILIZADOR DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....</b>	<b>40</b>
2.1 O SURGIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL E SUA EXPANSÃO NO BRASIL.....	40
2.2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA AO TEMA.....	46
2.3 PROCESSO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRA.....	51
<b>3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BA.....</b>	<b>54</b>
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
3.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CACHOEIRA-BA, COM ENFOQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57
3.3 AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	61
3.4 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	62
3.5 DEMANDAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CACHOEIRA-BA: ANÁLISE PRELIMINAR.....	66
3.5.1 <i>A ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DOS ENTREVISTADOS.....</i>	<i>66</i>
3.5.2 <i>FAMÍLIA E ESCOLA.....</i>	<i>73</i>
3.5.3 <i>DEMANDAS SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.....</i>	<i>75</i>
3.5.4 <i>O SERVIÇO SOCIAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....</i>	<i>88</i>
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

A educação se constitui em um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal e por outros diversos dispositivos legais. A ela é atribuído o papel essencial de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, garantindo o seu desenvolvimento social, econômico, ético e cultural. Nessa conjuntura, a escola aparece como o espaço formal, no qual acontece essa formação; uma instituição financiada pelo poder público e reconhecida como direito.

A escola atual é desafiada a atender as demandas referentes ao conhecimento mínimo e necessário para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, levando em consideração as condicionalidades impostas pela sociedade capitalista. Essa educação escolarizada serve a um modelo de sociedade traçado de acordo com os interesses da classe dominante.

O presente estudo constitui-se em uma análise intitulada **“Serviço Social na Educação: uma análise acerca das possibilidades de intervenção profissional nas escolas da rede municipal de Cachoeira”**. O interesse por essa temática é fruto de minha experiência de três anos e meio no grupo de pesquisa GTSSSEDU<sup>1</sup> (Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação). Foi reforçada no processo de estágio curricular obrigatório que foi realizado na Secretária Municipal de Educação da Cachoeira, aonde pude perceber que, por ainda ser recente a inserção do assistente social na Secretaria de Educação do município e pela extensão da rede, a profissional ainda não conhece a realidade social das escolas, pois seu trabalho acaba relacionado basicamente ao atendimento de demandas pontuais devido ao grande número de unidades escolares, tornando-se difícil a elaboração do projeto de intervenção profissional.

Essa pesquisa tem como objetivo identificar as possibilidades de contribuição do Serviço Social como viabilizador de direitos no âmbito da educação, tendo como objetivos específicos: conhecer a discussão de Serviço Social na educação, conhecer a realidade da rede municipal de educação de Cachoeira, investigar junto aos educadores do ensino fundamental quais as demandas sociais que impedem o acesso e permanência qualificada do estudante na escola e compreender o processo de trabalho do assistente social nas escolas de ensino fundamental.

---

<sup>1</sup> O Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação é um grupo de extensão universitária vinculado a UFRB. O grupo é coordenado pela docente da UFRB, Marcela Silva. Surgiu com o intuito de dar visibilidade à discussão acerca da inserção do assistente social na educação nas cidades circunvizinhas a universidade.

A inserção do profissional de serviço social na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação se deu mediante aprovação da lei municipal nº 908/2011, que autoriza o município a instituir o serviço social escolar. A referida Lei foi aprovada em junho de 2011 pela Câmara de Vereadores de Cachoeira.

A atuação do serviço social no campo educacional não é algo novo. A inserção do assistente social neste campo sócio-ocupacional se deu no Brasil, no século XX, início da década de 1960, quando houve uma tentativa de normatizar a atuação profissional através da Lei de Diretrizes e Bases nº 4027/61 que previa a inserção deste profissional do âmbito das escolas.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético político profissional, que se visualiza, no Brasil, um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. Uma das referências desse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1995. (CAMPOS, 2012, p. 49)

O assistente social<sup>2</sup> é um profissional habilitado a lidar com os diferentes perfis dos educandos, bem como, com suas respectivas realidades. O profissional do serviço social possui conhecimentos específicos que possibilitam a compreensão dessas realidades no âmbito econômico, ético, político e cultural. A atuação do assistente social nas escolas

---

<sup>2</sup> A Lei 8.662/1993 que regulamenta a profissão de assistente social em seu art. 5º prevê as atribuições privativas do Assistente Social, sendo elas: I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (Brasil, 1993).

significa fazer dela um local para a construção da cidadania e caminho para assegurar os direitos sociais dos indivíduos.

O trabalho profissional da assistente social lotada na Secretaria de Educação acaba limitado por haver apenas uma profissional para atender as demandas de 55 escolas da rede municipal. Logo, o profissional não tem contato direto com o cotidiano das escolas e a maior parte das demandas acabam passando despercebidas.

Essa pesquisa de cunho exploratório com abordagem quanti-qualitativa utilizou um questionário semiestruturado para coleta de dados. Foram utilizadas também as técnicas de revisão bibliográfica, análise documental e busca a dados secundários. Tendo em vista a realidade exposta acima, este trabalho monográfico pretende contribuir para o mapeamento das possibilidades de intervenção do Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, e assim contribuir para a elaboração do projeto de intervenção do Serviço Social da Secretaria de Educação de Cachoeira.

A pesquisa se mostra relevante, pois com o mapeamento das possibilidades de intervenção social nas escolas municipais viabiliza o planejamento de ações para o aprimoramento técnico do trabalho profissional e maior qualidade no atendimento as necessidades dos atores sociais envolvidos.

O estudo se desenvolveu no município de Cachoeira, as unidades pesquisadas estão localizadas na sede do município e nas comunidades rurais de Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a discussão dos fundamentos da educação e cidadania abordando o surgimento do capitalismo, como avança a educação para a cidadania e como se dá o acesso e permanência qualificada na educação básica, trazendo um breve contexto histórico de como se desenvolveu a educação como direito no Brasil, utilizando como principais autores Buffa, Saviani, Tonet, Coutinho, Monacorda, Gadotti e Romanelli.

O segundo capítulo destaca as possibilidades do serviço social na viabilização de direitos na educação pública, trazendo o contexto histórico do desenvolvimento do serviço social no Brasil, uma breve revisão bibliográfica do tema Serviço Social na Educação, bem como uma breve análise do processo de inserção do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação, utilizando como autores principais Bulla, Almeida, Santos, Behring e Boschetti.

O terceiro capítulo fará uma análise acerca das possibilidades e desafios do serviço social da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cachoeira, trazendo os aspectos metodológicos da pesquisa e um breve panorama da educação pública no município de Cachoeira e em seguida abordar a análise dos dados da pesquisa.

Ao final trazemos as considerações finais afirmando a importância da atuação do profissional do Serviço Social no âmbito da política de educação em função do denso universo de demandas sociais presentes neste espaço sócio ocupacional, ressaltando o grande avanço que significa a inserção desse profissional na educação.

# 1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

## 1.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA: FUNDAMENTOS DESSA RELAÇÃO

A educação é indissociável do processo de construção da sociedade. De modo geral, ela diz respeito ao meio pelo qual os hábitos, valores e crenças de uma sociedade são passados de uma geração para outra, logo, trata-se de um processo contínuo que busca o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais, sendo atribuído à mesma o potencial de transformar o indivíduo. A educação formal ocorre por intermédio de espaços oficiais de ensino aprendizagem, como instituições escolares, centros de ensino e faculdades, que tem a função de garantir aos indivíduo os instrumentos necessários para acessar o saber sistematizado. Segundo Saviani (2011) educação é produção de saber, que não se resume ao ensino, entretanto, o mesmo é parte do processo educativo.

Para compreendermos o sistema de educação atual, se faz necessário entender quando e como surgiu a necessidade de uma educação formal acessível a todos, bem como, sua relação com a construção da cidadania. Este capítulo abordará a relação entre os fundamentos da educação e da cidadania fazendo um análise do contexto histórico percorrido por ambos.

De acordo com pensamento do jusnaturalismo<sup>3</sup> a capacidade de destruição mútua do ser humano na busca pelo poder e pela propriedade cria a necessidade da existência de um Estado para assegurar os chamados “direitos naturais” - direitos inalienáveis que o indivíduo possui independente da posição social que ocupa. Partindo desta visão podemos compreender porque a noção de cidadania sempre esteve ligada a ideia da concretização de direitos, sendo a educação uma peça fundamental na formação para a cidadania democrática; o Estado impõe às instituições de ensino o papel de garantir aos indivíduos condições para exercer a cidadania.

Saviani (2007) afirma que as primeiras instituições educativas, se originam no momento de ruptura do modo de produção comunal (comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classes. “Localiza-se aí, nessa época remotíssima, o surgimento da

---

<sup>3</sup> O jusnaturalismo se afigura como uma corrente jurisprudencial de fundamentação do direito justo que remonta às representações primitivas da ordem legal de origem divina, passando pelos sofistas, estóicos, padres da igreja, escolásticos, racionalistas dos séculos XVII e XVIII, até a filosofia do direito natural do século XX (SOARES, p. 1).



escola, cuja data de referência é o ano de 3.238 a.c. no âmbito das civilizações suméria e egípcia” (GENOVESI, 1999, p.38, *apud* SAVIANI 2008, p. 1). As instituições escolares foram se desenvolvendo e assumindo características distintas, de acordo com o território em que nasciam e com as influências recebidas, o que ao longo do tempo promoveu mudanças fundamentais no perfil dessas organizações.

Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passaram pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2008, p. 1)

A igreja católica influenciou fortemente na organização das primeiras instituições escolares, a instrução tradicionalmente era tida como responsabilidade da igreja, e manteve-se assim por muito tempo, até o Estado entrar em cena.

Os avanços no setor agrícola levaram o sistema feudal a entrar em decadência. Esses avanços possibilitaram viagens com mais cargas, facilitaram a irrigação, aumento na produção e, a conseqüente expansão do comércio. Entre os séculos XVI e XVIII a decadência do sistema feudal, o fortalecimento econômico do grupo burguês – grupo que se dedicava as atividades comerciais objetivando lucros – e as chamadas revoluções burguesas – processos históricos protagonizados pela burguesia, como a Revolução Francesa e a Revolução Inglesa – colaboraram para o declínio do sistema absolutista.

Durante esse período histórico de nascimento da sociedade capitalista, a propriedade era símbolo de poder econômico e social, portanto, critério para o civismo. Neste contexto, o cidadão é o proprietário. Bourdeau, explica-nos essa relação estabelecida entre a propriedade e o conceito de cidadão, do seguinte modo:

A propriedade é uma garantia de afeição à coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão, a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução; ela é; enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito. (BOURDEAU, 1979, p. 82, *apud* BUFFA, 2010, p. 31)

A lógica defendida era que todo indivíduo que tivesse posses, teria interesse em manter o bem estar do Estado. Além disso, a propriedade significaria uma garantia de poder

econômico, que se traduz em uma posição de destaque na sociedade. Assim, o Estado assume a função de proteger a propriedade privada.

Ao final da Idade Média, por volta dos séculos XVI e XVII, a produção artesanal, que era predominante até então, começa a dar lugar às manufaturas. “Aumenta, assim, a importância da produção de mercadorias, organizada sob a forma manufatureira” (BUFFA, 2010, p. 14). As manufaturas mudam a relação entre trabalhador e empregador, e transformam as relações de propriedade. Essas mudanças dão origem às novas formas de relações sociais entre os homens. Na produção manufatureira o trabalho era dividido em parcelas, a cada indivíduo cabia executar uma parte da produção da mercadoria. De acordo com Buffa (2010), essa nova maneira de produzir, já não exige do trabalhador conhecimento específico, adquirido após um longo processo de aprendizagem ao lado dos mestres. Um diferencial é que na forma manufatureira de trabalho o trabalhador ainda tem conhecimento de todo o processo de produção, o que difere da forma mercantil e capitalista que vai fatiar os processos causando o estranhamento do processo por parte dos trabalhadores.

Esse novo sistema de produção, por si só, gera uma demanda maior por mercadorias, o que contribui para o desenvolvimento do comércio. E esse desenvolvimento contribui para consolidação econômica da classe burguesa, que ganha destaque na sociedade e conquista o poder político para instaurar a democracia burguesa. Assim, os burgueses conquistam o direito de cidadão, e conseqüentemente eliminam a diferença que existia entre nobres e plebeus.

A Revolução Francesa, no século XVIII, marca o surgimento das primeiras reivindicações por direitos, inclusive à educação como responsabilidade do Estado. Essas mudanças são evidenciadas, com as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, adotadas pela França em 1789.

Neste período, a educação era vista por alguns teóricos, como uma possibilidade de se estabelecer uma igualdade básica entre os homens. Essa ideia era defendida por Comenius. O autor afirma que deveriam ser ensinados a todos, os fundamentos, razões e objetivos de todas as coisas que existiam na natureza e das que eram fabricadas. Ele propõe quatro tipos de escolas, que deveriam corresponder às fases da vida até a juventude:

O regaço materno é a escola da infância; a escola primária ou a escola pública de língua vernácula é a escola da puerícia; a escola de latim ou ginásio é a escola da adolescência; a academia e as viagens são a escola da juventude. (COMENIUS, 1976 p. 410, *apud*, BUFFA, 2010, p. 23).

Contudo, o autor defendia que apenas os dois primeiros modelos de escola, deveriam ser frequentados por todos. Deixando clara, a ideia de uma educação comum para todos até um determinado ponto, que só deveria ser ultrapassado, pelos que assumiriam cargos de destaque na sociedade. Seria essa, a educação de responsabilidade do Estado, que assumiria a função de formar o cidadão. “O discurso pedagógico burguês é, nessa época, claro: uma educação de base para todos porque há uma igualdade natural entre os homens, educação essa que forma o cidadão” (BUFFA, 2010, p. 25).

O fortalecimento da burguesia abria caminho para a expansão do capitalismo e para a propagação dos ideais burgueses. Neste cenário, a manufatura torna-se insuficiente, pois sua capacidade de produção já não respondia às necessidades de produção criadas pela mesma. Com a Revolução Industrial, a manufatura é substituída pela grande indústria moderna. Assim, no século XIX há um grande fluxo de camponeses migrando para as grandes cidades para trabalhar nas fábricas, originando uma nova classe social: o proletariado, trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos dos meios de produção e buscam a garantia de direito à participação política, através de constantes lutas. Deste modo, o capitalismo se afirma como sistema econômico mundial, bem como, acentua-se a divisão entre burguesia e proletariado.

A produção nas manufaturas é o primeiro passo para a efetivação da divisão sócio-técnica do trabalho. Com o surgimento do capitalismo e a divisão de classes, a divisão do trabalho torna-se também social. A fragmentação do processo de produção aliena o trabalhador do produto final e o limita ao uso da força física, na medida em que o mesmo deixa de exercitar o trabalho intelectual. A revolução nos meios de produção da vida material inaugurou uma nova organização das relações sociais entre os indivíduos, provocando mudanças, tanto na organização política, como na organização educacional. Tonet (2012) vem lembrar-nos, que quando o capitalismo entrou em cena, houve profundas mudanças na ideia de formação humana, que era adotada até então. Deste modo, o trabalho passa a ser privilegiado como atividade principal.

Não, porém, o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No entanto, ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material. (TONET, 2012, p. 76)

Até então a formação humana era vista como privilégio de poucos, os considerados cidadãos. Porém, a nova forma de produção da vida material requer dos trabalhadores conhecimentos mínimos necessários para o trabalho com o maquinário e para a circulação e comercialização das mercadorias, ou seja, para o estabelecimento de condições favoráveis a efetivação dos interesses da burguesia. Portanto, a educação segue uma lógica que perpassa pelos interesses do capital. De acordo com essa lógica, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral.

Na medida em que o trabalho morto (capital) subjuga e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo não é o desenvolvimento pleno do indivíduo, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias. (TONET, 2012, p.16)

O capitalismo não transforma apenas os modos de produção. Além dos processos de trabalho, também as ideias, a moral e as formas de instrução foram transformadas. Conseqüentemente, tanto a educação formal, quanto a informal sofreram fortes influências desse sistema. Apesar da necessidade de uma educação para “todos”, há no ideal burguês a separação entre proprietários (cidadãos) e não proprietários (não cidadãos). Neste cenário, apenas os proprietários tinham direito a liberdade e a cidadania plena. Portanto, mesmo sendo conveniente para o Estado impor a toda à população a aquisição de conhecimentos básicos como ler, escrever e contar, a proposta burguesa era de uma educação diferenciada entre cidadãos e não cidadãos. Deste modo, a educação dos trabalhadores deveria discipliná-los para o trabalho, sendo imposta a maioria da população apenas o mínimo necessário para formar cidadãos passivos, obedientes e ordeiros.

É importante também ressaltar que junto com as primeiras iniciativas da separação entre ciência e igreja e as incertezas na conduta eclesiástica, surgiram reivindicações pela estatização, democratização e laicização das escolas. O que causa um conflito entre igreja e Estado, pois a igreja resiste a entregar ao Estado a responsabilidade pela educação. A esse respeito, Manacorda (2002), ao referir-se a Imperatriz da Áustria, Maria Teresa, que ficou famosa ao criar o que equivaleria a um Ministério da Instrução, nos ensina que:

Estava-se no ano de 1760, durante a Guerra dos Sete Anos, e Maria Tereza exprimia com absoluta clareza uma tomada de consciência determinante na história moderna. O conflito medieval, que foi tomando forma entre as incertezas de conduta do

império e do papado na época carolíngia, chegava ao fim. Antes dessa data a escola fora, quase totalmente, um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder público. Mas não é por acaso que em 1773, foi suprimida a ordem dos jesuítas (companhia de Jesus). A igreja católica depois tentará reagir contra essa reviravolta determinante da história moderna, procurando recuperar-se, especialmente a partir do período da restauração. Mas o valor do fato permanece: a educação agora é assunto estatal, coisa de Estado (MANACORDA, 1992, p. 247).

Ainda de acordo com esse autor, o fim da produção artesanal e o surgimento da produção de fábrica deram espaço para o nascimento da moderna instituição escolar pública. “Fábrica e escola nascem juntas, as leis que criam a escola de Estado vêm junto com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)” (MANACORDA, 1992, p. 249).

Em meados do século XIX, são instituídos os sistemas nacionais de ensino baseados na necessidade de constituir uma sociedade democrática, que possibilitasse a consolidação da classe burguesa. Para tanto, o caminho escolhido foi transformar os trabalhadores em cidadãos através do acesso da classe proletária à educação, pois, neste contexto, quem não tinha acesso ao ensino, os não esclarecidos, seriam marginalizados da nova sociedade. Logo, de acordo com Saviani (2008), a Escola Tradicional tinha como principal objetivo promover a superação da opressão, própria do regime absolutista, para ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social entre indivíduos livres, por isso a necessidade de acabar a ignorância. Saviani (2008) nos dá a seguinte explicação do que seria a Escola Tradicional:

A escola surge como o antídoto à ignorância, logo, um instrumento pra equacionar o problema da marginalidade, seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Mestre-escola será o artifício dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo sua gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2008, p. 5, 6)

Com o fortalecimento da instituição escolar, a instrução técnico-profissional também começa a ganhar espaço. Em 1823, inicia-se um processo de criação de instituições de ensino, que tinham como objetivo ensinar aos operários os princípios científicos de matemática e das manufaturas. O ensino, que já atingia a todas as classes produtoras, recebe novos conteúdos científicos e técnicos, que iriam influenciar também as universidades.

De acordo com Saviani (2008), no final do século XIX, o papel da escola na sociedade transforma-se devido ao fracasso da Escola Tradicional em efetivar um projeto de educação

universal, e ao fato de nem todos os bem-sucedidos terem se adaptado ao formato de sociedade que se queria consolidar. Neste período surge um movimento denominado “Escolanovismo” ou Escola Nova, que chegou a afirmar-se como um movimento mundial. Saviani nos ensina ainda que:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de “escolanovismo”. (SAVIANI, 2008, p. 6)

O objetivo do movimento Escolanovista era contestar a Escola Tradicional. A sociedade vivenciou uma série de mudanças decorrentes do fenômeno da industrialização e da ciência. Assim, a educação apresenta-se como um instrumento de desenvolvimento, que deveria ser acessível a todos, independente da ordem social e econômica. O movimento da Escola Nova defendia que as instituições de ensino deveriam priorizar um ensino que valorizasse as questões sociais, e não a apenas a mera transmissão de conhecimentos. “Exigia-se de um lado, uma mudança das condições sociais e, do outro, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais”. (MANACORDA, 1992, p. 304)

No século XX, com a nova corrente pedagógica, o centro do aprendizado passa ser o aluno, um ser autônomo e capaz de conquistar o saber. Nessa perspectiva, a relação estabelecida por esta corrente entre educação e sociedade é marcada por dois aspectos: a pedagogia infantil é descoberta e assume destaque na essência da pedagogia das escolas, e a instrução técnico-profissional deixa de ser responsabilidade do processo de trabalho e passa a ocorrer nas escolas. Este ideário influencia principalmente as escolas europeias e norte-americanas, porém, com certa distinção entre elas. A escola europeia priorizava apenas a instrução. Em contrapartida, a escola norte americana buscava educar a criança como um todo, ou seja, intelectual, físico e moralmente. O filósofo e educador norte-americano Jonh Dewey<sup>4</sup> (1859-1952) foi um dos grandes pensadores dessa corrente, suas ideias influenciaram

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis no artigo “Jonh Dewey, o pensador que pôs a prática em foco”. Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml> > Acessado em 31 de outubro de 2015.

educadores de todo mundo. Inclusive, o movimento da Escola Nova no Brasil foi inspirado nas ideias de Dewey<sup>5</sup>.

É essencial entendermos que a sociedade capitalista é marcada por uma diferença fundamental em relação às anteriores, visto que a desigualdade e a exclusão eram tidas como natural nas sociedades que antecederam ao capitalismo, o que diverge do ideal de sociedade burguesa que prega a igualdade entre todos, embora na prática não se efetive. A sociedade burguesa afirma os direitos humanos, direitos civis e direitos do cidadão, do acesso à formação integral e as riquezas socialmente produzidas, contudo, o próprio ideal burguês limita o acesso da maioria da população a esses direitos.

Coutinho (1994) nos lembra que a noção de cidadania está intimamente ligada à ideia de direitos, portanto, não há cidadania plena aonde não existem direitos políticos. O autor define cidadania como a capacidade conquistada por alguns, ou por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente produzidos, bem como, a capacidade de atualizarem todas as potencialidades de realização humana aberta pela vida social em cada contexto histórico.

No modelo de sociedade burguesa os direitos políticos foram negados a maioria da população até o final do século XIX. Enquanto que direito a propriedade encontrava-se entre os direitos inalienáveis, o proprietário seria um cidadão de primeira ordem suficientemente esclarecido e independente para exercer direitos políticos como votar, ser votado e participar das decisões na sociedade. Ao passo que o não proprietário seria o cidadão de segunda ordem, que “enquanto cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano” (BUFFA, 2010, p. 30). Essa realidade só se transforma a partir do século XX, como resultado da luta dos trabalhadores pela conquista de direitos, bem como pelas determinações estruturais (dialeticamente contraditórias) do próprio desenvolvimento das sociedades capitalistas.

Apesar da educação estar diretamente relacionada à preparação do homem para o trabalho, não podemos deixar de reconhecer que ela também é resultado da luta da classe trabalhadora. Logo, não pode ser reduzida a mera reprodutora da lógica burguesa. Todo o século XIX foi marcado por reivindicações dos trabalhadores por direitos sociais<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Dewey foi um dos principais teóricos da corrente progressiva americana, ele defendia que a criança deve ser educada como um todo, pois o que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. Para o teórico a educação deve servir para resolver situações da vida, pois o pensamento não existe isolado da ação.

<sup>6</sup> Os direitos sociais são aqueles que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade (COUTINHO, 1994, p. 12).

Coutinho (1994) nos esclarece que na modernidade a educação pública, universal, laica e gratuita é, entre os direitos sociais, o primeiro a ser reconhecido de modo positivo, aparecendo já nas Constituições que resultam da Revolução Francesa, sendo mais tarde seguido pela consolidação dos demais direitos sociais como saúde, habitação, previdência pública e assistência, que acabou por gerar o chamado Welfare State/Estado de bem Estar<sup>7</sup>. Vale lembrar que apenas o reconhecimento legal desses direitos não é suficiente para assegurar automaticamente sua materialização, e no caso da educação é fundamental pontuar que esse reconhecimento não implica na incorporação das demandas da classe trabalhadora a educação. No entanto, não podemos diminuir a importância desse ato, pois tal reconhecimento significa grande avanço na luta para a efetivação destes como dever do Estado.

Para Milton Santos, “cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los (1997, p.133)”. Assim, na sociedade contemporânea, a educação para cidadania exige que a instituição escolar assuma papel social e político na vida do indivíduo. Pois, apesar de refletir as contradições resultantes da divisão de classes, a escola tem a função primordial de socializar conhecimentos que permitam ao aluno a compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, Silva nos esclarece:

Isso mostra que não basta garantir o acesso e permanência do indivíduo na escola; é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social da escola, de forma a poder responder às novas exigências que emergem na sociedade, entre estas as questões referentes aos direitos humanos e à cidadania. (SILVA, 2000, p. 64)

A educação tem o papel fundamental de possibilitar a concretização dos direitos sociais, políticos e civis. Deste modo, é essencial que ela seja um direito universal. E a escola, sendo seu principal instrumento, deve criar espaços para o exercício da participação política, na perspectiva de formar sujeitos democráticos, pois a escola é um espaço que institui a materialização da cidadania e transmite as primeiras noções de direitos e deveres.

---

<sup>7</sup> A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 2).



## 1.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

O desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil sofreu forte influência dos valores e ideais católicos transmitidos através da pedagogia jesuítica. A política educacional brasileira apenas vive avanços mais significativos a partir da década de 1930, antes desse período a educação estatal era quase inexistente.

As primeiras instituições educacionais brasileiras surgiram com a chegada dos jesuítas. Eles vieram de Portugal com o objetivo de catequizar e instruir os índios no ano de 1549. Os métodos pedagógicos utilizados por eles eram fundamentados nos princípios ditados pela Companhia de Jesus, ordem religiosa católica que era responsável por praticamente toda a educação no Império Português. Nesse primeiro período, a educação era de responsabilidade da família e da igreja, sendo totalmente embasada em preceitos religiosos. Durante essa fase, as mulheres eram excluídas do acesso à instrução, a elas bastavam às noções de prendas domésticas e boas maneiras.

No segundo período, a educação brasileira sofre influências das ideias iluministas, sob as quais, os intelectuais da época levantam a discussão sobre a importância da intervenção estatal na educação. Assim, no ano de 1759 surgiram as Aulas Régias instituídas pela Reforma Pombalina<sup>8</sup>. O ensino deixa de ser responsabilidade da igreja, cabendo ao rei a criação dessas aulas e a nomeação dos professores.

A vinda da família real para o Brasil significou grandes mudanças no cenário do país ao criar estratégias para o fortalecimento da economia e para a estruturação da instrução básica, como nos lembra Castanha:

A chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808 trouxe um novo estímulo para a ainda colônia de Portugal. A instalação da corte no Brasil proporcionou mudanças significativas nas condições do país. Com a abertura dos portos ao comércio internacional houve um fluxo maior de capitais, pessoas e ideias. Várias instituições foram criadas ou fortalecidas, possibilitando, assim a constituição de uma nacionalidade brasileira fortalecendo a luta pela Independência (CASTANHA, 2010, p. 1).

---

<sup>8</sup> Ficou conhecido como Reforma Pombalina, o período em que o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho, estabeleceu diversas reformas modernizantes com o objetivo de melhorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial. “Marquês de Pombal, ao assumir o cargo de Ministro, formulou e implementou reformas administrativas, visando tornar mais ágil e eficiente a máquina administrativa do Estado e aumentar a arrecadação” (MACIEL e NETO, 2006, p. 468-469).

Após a proclamação da Independência em 1822, ocorrem várias tentativas de estruturar o sistema de ensino como responsabilidade do poder público. Segundo Saviani (2008), as Aulas Régias vão até o ano de 1827 e podem ser consideradas como a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal.

No ano de 1823 foi instituído no Brasil o Método Lancaster ou ensino mútuo, com o objetivo de solucionar o problema da falta de professores, diminuir as despesas com a instrução e acelerar os progressos dos alunos. De acordo com Manacorda (1992), nesse método cada aluno tinha seu lugar na classe ou círculo definido pelo seu nível de saber, portanto, o aluno mudava seu posicionamento na classe/círculo à medida que progredisse. O método foi criado na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster, sua introdução se deu em Portugal a partir de 1815, neste período o Brasil era a sede do governo português. Assim, o método ficou bastante conhecido no Brasil e significou a tentativa de popularizar a instrução entre as classes pobres. O método baseava-se na ideia de formar multiplicadores, ou seja, a lição era instruída a um grupo de alunos que ensinavam aos demais colegas, desta maneira era possível baratear os custos e atender a um número maior de estudantes.

A instrução pública foi debatida intensamente na Constituinte de 1823. Apesar dos amplos debates, a constituição de 1824 ainda evidenciou a pouca importância dada à educação naquele momento. Apenas dois parágrafos de um único artigo tratavam sobre o tema. Contudo, já se notava algum avanço, a instrução primária aparece como gratuita e direito de todos os cidadãos, o que reforçou a necessidade de buscar alternativas para levar a instrução ao maior número de cidadãos.

A terceira fase da educação brasileira pode ser definida como o período entre os anos de 1827-1890. Nessa fase mantem-se as tentativas, ainda que descontínuas, de organizar a educação como responsabilidade do governo imperial. Durante este período, além do fortalecimento do método Lancaster, que já vinha sendo utilizado no Brasil, pode ser citada como ações que tinham o propósito de contribuir para a estruturação da educação: a criação de pedagogias em todas as cidades, o exame de seleção de professores, abertura de escolas para meninas e a criação da primeira Escola Normal do país.

Após a proclamação da República, organizada pelos militares em 1889, a educação brasileira entra em uma nova fase, “o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação de escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (SAVIANI, 2008 p. 2)”. Embora houvesse grande entusiasmo devido

à criação dos grupos escolares, o desenvolvimento da instrução pública foi bastante lento, permanecendo praticamente estagnado durante a primeira república.

Na constituição de 1891 a educação ganha um pouco mais de visibilidade, sendo dedicada a educação um número maior de dispositivos se comparada ao texto de 1824. Um marco desta constituição é a bandeira da laicidade e da separação de poderes.

O histórico do Brasil mostra que a educação sempre foi posta como requisito para que a população pudesse participar das decisões. Porém, essa “instrução” sempre foi negada a maioria da população brasileira. Como bem nos explica Saviani.

Cabe observar que ao longo de quase quatro séculos abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa (SAVIANI, 2008, p. 2).

A educação ganha uma importância maior apenas a partir do governo Vargas, na década de 1930, como resultado de lutas dos movimentos sociais da década anterior. É um período de efervescência política e muito rico em transformações sociais e econômicas. De acordo com Gadotti (1995) nessa fase houve grande agitação das ideias pedagógicas e debates em torno de várias reformas educacionais. Esse momento foi marcado por grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, dentre elas, a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, a criação das primeiras universidades, o estabelecimento da criação do Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934 e a implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

A nova constituição, aprovada em 1937, introduz o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das disciplinas de educação moral e política. A influência da igreja sobre o sistema educacional passa a ser cada vez menor, fato evidenciado pela transformação do ensino religioso em facultativo e pela redução das escolas confessionais, primeiro no ensino primário e depois no ensino médio.

Gadotti (1995) é partidário da tese de que o período que compreende os anos de 1930 a 1964 ficou conhecido como populismo. Esse período pode ser entendido como o momento em que a classe hegemônica (formada por latifundiários) é forçada a dividir seu poder com a classe burguesa. É o período caracterizado pela mudança da atividade agroexportadora para o processo de industrialização, marcado pela expressiva participação de movimentos sociais e políticos, e rico em transformações econômicas. O conceito de populismo remete a uma

maneira de exercer o poder, na qual, o líder busca ganhar a confiança do povo sem intermediários ao dar uma importância maior às necessidades das classes populares, exercendo, portanto, uma forma de dominação velada ao gerar mais afeição pelo líder e maior influência sobre o povo.

Na primeira fase do populismo, os novos pioneiros da educação defenderam um modelo de ensino gratuito, laico e com ensino primário obrigatório, diferente do ensino elitista e influenciado pela igreja católica que se tinha desde a colônia. Contudo, alguns autores como Gadotti e Romanelli, levantam a discussão acerca dos verdadeiros motivos que originaram essa luta. Segundo esses teóricos, parece haver outros objetivos implícitos ao verdadeiro sentido do movimento. Assim, paralelo aos objetivos citados acima, estaria os interesses de grandes grupos que monopolizavam o ensino e temiam que a ação do Estado os fizesse perder este monopólio.

Esses anseios acerca da educação resultaram na elaboração, no ano de 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que contou com a participação de 26 dos principais autores da educação brasileira em sua elaboração. Esse trecho retirado do Manifesto nos esclarece os objetivos do mesmo:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 189)

Os pioneiros da educação nova defendiam que o educador deveria compreender a função que a escola tem na sociedade e a posição que ela ocupa na vida do indivíduo, possibilitando o tratamento dos problemas escolares com base em planos político-sociais, ou seja, o documento demonstra uma preocupação com as questões sociais, que seria fundamental para a solução dos problemas da educação. A publicação do manifesto refletiu a ruptura entre católicos e liberais, tornando-se, também, a base política para a modernidade que seria o alicerce para a educação atual. Anísio Teixeira foi um dos principais

colaboradores na elaboração do manifesto, foi responsável também por inaugurar o movimento da escola nova no Brasil, baseado nas ideias de Dewey, de quem foi aluno.

Segundo Gadotti (1995), o Estado nacional populista atribuía a escola um ideal desenvolvimentista. Deste modo, a escola seria capaz de promover o bem estar de todos independente da classe social, disseminando uma falsa ideia de que a ascensão social só seria possível através da educação.

A segunda fase do populismo teria sido marcada por uma tendência contra a participação popular e pela aprovação da Constituição de 1946, que estabelece a necessidade da organização do sistema de ensino através da aprovação de leis e diretrizes. O período de 1945 a 1960 é politicamente conhecido como Estado populista-desenvolvimentista, que representou uma aliança, ainda que pouco estável, entre o empresariado e os setores populares, contra as oligarquias. Neste contexto, o capital estrangeiro aparece como aliado do projeto nacional-desenvolvimentista, mas, com o passar do tempo se mostraria como o verdadeiro inimigo que levou ao rompimento dessa aliança.

Romanelli (1986) explica que durante o período de 1930 a 1964 o Estado teve papel importante na direção da expansão e na garantia de condições mínimas de infraestrutura para a indústria. Durante esta fase, o empresariado não apenas apoiou o governo Vargas, como também se apoiou no poder público. Portanto, o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico, mantendo assim um equilíbrio. Contudo, a penetração mais intensa do capital internacional abala este “equilíbrio”, fazendo Vargas perder o apoio do empresariado e das Forças Armadas.

Um dos maiores avanços na educação brasileira foi o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) proposto pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani. É importante salientar que a proposta desse projeto de lei foi fruto da luta dos educadores brasileiros dos anos 20 e início da década de 1930. Segundo Tanuri (1998) esses educadores queriam que a União assumisse o papel que lhe cabia de coordenação da ação educativa em todo país e de definição das diretrizes gerais da educação nacional, assim, pretendiam garantir que todos os estados pudessem organizar seus sistemas de ensino norteados por essas diretrizes pré-estabelecidas. Logo, o projeto da LDB significou a vitória dessas ideias.

Este projeto de Lei resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/61, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. A LDB passou por um longo período de tramitação, foram cerca de 13 anos para que o projeto chegasse ao texto aprovado.

O objetivo da LDB é definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A aprovação da mesma concedeu maior autonomia aos Estados e municípios, diminuindo a centralidade do sistema. Tanuri (1998) nos explica os resultados dessa descentralização na organização da política de educação brasileira:

Importante decorrência da descentralização prevista pela primeira LDB (Lei 4.024/61) foi a separação entre órgãos com funções essencialmente normativas e órgãos com funções executivas. Assim, o MEC e as Secretarias de Educação deixaram de absorver ambas as funções, criando-se, para o exercício das funções normativas, o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). (TANURI, 1998, p. 34)

Em 1964, no início do governo Castello Branco, o regime militar fez recuar o processo de descentralização do sistema de ensino que vinha ocorrendo desde a aprovação da Constituição de 1961. Os militares transferiram o planejamento da educação, que até então era de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, para os órgãos executivos. As Leis de Diretrizes e Bases aprovadas durante o período da ditadura refletiam uma tendência centralizadora imposta pela hegemonia absoluta do poder executivo.

No ano de 1967, ainda no Governo Castello Branco, foi aprovada uma nova Constituição. No que diz respeito à educação, essa nova legislação traz como marco o fortalecimento do ensino particular e o prolongamento do ensino primário obrigatório de quatro para oito anos. Freitag (2007) afirma que esse fortalecimento do ensino particular prejudica as classes socialmente desfavorecidas, pois significa uma barreira socioeconômica, legalizada e sancionada por lei, uma vez que, ao passo que as instituições particulares vão ganhando espaço no cenário nacional abrem-se brechas na legislação que deixam livres outros níveis de ensino para que sejam explorados pelas instituições privadas, como cursinhos preparatórios para o vestibular, ensino supletivo, graduação e pós- graduação.

A LDB, aprovada em 1961, sofreu diversas alterações até chegar ao texto atual. Em 1968 a lei foi alterada por emendas e artigos passando a assegurar autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades; e em 1971 quando o ensino básico passou a ser obrigatório para a faixa etária de 7 a 14 anos. Apesar dessas conquistas, o país continuava apresentando grande dificuldade em oferecer educação para todos os cidadãos. Segundo Freitag (2007), no ano de 1972, ainda faltava escola para cerca de 4,4 milhões de crianças da faixa entre 7-14 anos. Além disso, os índices de evasão e

reprovação também eram desastrosos, entre os anos de 1967 e 1971 a taxa de reprovação chegava aos 63,5 %.

Com os sinais de esgotamento do regime militar, cresce no Brasil os anseios pela retomada do estado de direito. Após duas décadas de ditadura, inicia-se no país um processo de redemocratização, que culmina, no ano 1984, no movimento Diretas Já. Os movimentos sociais mobilizam a população que vão as ruas exigindo eleições diretas para presidente. Tancredo Neves foi o último presidente eleito indiretamente tendo José Sarney como vice. No entanto, Tancredo Neves faleceu antes da posse e seu vice assumiu em seu lugar no ano de 1985.

Em outubro de 1988, após o fim do período de ditadura militar, foi aprovada uma nova constituição organizada em 245 artigos. A nova legislação nasce no período de redemocratização do país, portanto, trás uma série de avanços com relação aos direitos trabalhistas e sociais. Segundo Vieira (2007), o texto tem um espírito de uma Constituição Cidadã, pois propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito a educação. Dentre as constituições anteriores, o texto de 1988 é o que pode ser considerado o mais completo e com maior número de dispositivos que visam assegurar o acesso à cidadania. O novo texto constitucional corrobora com a efetivação do acesso a educação pública como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo os princípios norteadores, determinando os deveres do Estado e a forma de financiamento,<sup>9</sup> iniciativas que já vinha sendo ensaiadas nas constituições anteriores, mas que só toma forma realmente no texto de 1988, como podemos perceber no artigo 205 da constituição.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à educação, pode-se afirmar que a Constituição de 1988 é símbolo de vitória, após um período marcado por poucos avanços na organização do sistema educacional brasileiro. Nessa direção, Vieira (2010) nos explica que o texto da nova

---

<sup>9</sup> A LDB de 1996 prevê no artigo 69 que o financiamento da educação brasileira se dará da seguinte maneira: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996, art. 69).

constituição trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, o que resulta na consolidação de importantes avanços, dentre os quais, a oferta de ensino noturno regular, o ensino fundamental e médio como obrigatório e gratuito, o atendimento do aluno do ensino fundamental através de programas de suplementação de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, são exemplos das muitas conquistas trazidas pela nova Carta Magna.

Ao fim do governo de José Sarney, Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por eleições diretas, assumiu o mandato no ano de 1990. Durante seu governo o país passou por profunda recessão, com aumento do desemprego e da insatisfação popular, o que levou a população às ruas para pedir o impeachment de Collor. Em 29 de setembro de 1992 a Câmara dos Deputados aprovou o pedido de impeachment, e o vice-presidente Itamar Franco assumiu o mandato.

No ano de 1995 foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país por dois mandatos consecutivos, época que ficou conhecida como “era FHC”. Durante seu mandando ocorreram muitas mudanças no cenário educacional. A reforma educacional que foi iniciada em 1988 encontrou terreno fértil para se desenvolver durante o governo FHC e, contraditoriamente ocorreu a expansão de propostas neoliberais<sup>10</sup> que vinham sendo difundidas amplamente desde o governo Collor. Dentre as principais medidas desse período, estão: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 aprovada em 1996; o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF<sup>11</sup>; e a elaboração de diversos programas pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional de Livro Didático, Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima,

---

<sup>10</sup> O neoliberalismo resgata princípios do liberalismo. “Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70”. (GENTILI, p. 2)

<sup>11</sup> O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País (Artigo FUNDEF e o Professor, disponível no Portal do MEC).





Universidade para Todos); a expansão da rede federal de educação profissional e a ampliação dos recursos destinados a educação.

Ao final do segundo mandato de Lula, assume a presidente Dilma, também do PT. O governo Dilma dá continuidade aos programas iniciados no governo Lula. As principais conquistas deste governo foram: a criação do SISU (Sistema de Seleção Unificada); fortalecimento do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil); criação de novas universidades federais; reserva de recursos do pré-sal para o financiamento da educação; criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); a aprovação do PNE válido por dez anos (2014-2024) e criação do Programa Ciências sem Fronteiras.

São inegáveis os grandes avanços da educação em todos os níveis e modalidades durante o período de governos do PT. Apesar de ainda haver muito que ser feito para a melhoria da educação pública no país, os últimos doze anos significaram uma verdadeira mudança no curso do sistema público de educação como bem coloca Lázaro (2013):

A educação brasileira tomou nova direção a partir dos governos liderados pelo PT. Trata-se apenas de um começo. Ainda há muito para avançar. O próprio sentido de educação está em disputa neste momento na sociedade brasileira. Movimentos como a expansão das redes de educação técnica e superior ainda enfrentam resistências à direita e à esquerda, uns em defesa do mercado privado, outros em defesa de visões corporativas que submetem o princípio do direito a interesses menores. A educação é, de fato, uma força transformadora nas sociedades modernas. No Brasil, no cenário de mudanças estruturais promovidas pelos governos liderados pelo PT, a educação é convocada a cumprir uma tarefa fundamental: ser a expressão do exercício dos direitos, ser uma escola de direitos, o espaço de emancipação e formação da cidadania. (LÁZARO, 2013, p. 77)

A educação pública brasileira passou por um processo marcado por avanços e retrocessos nas relações políticas e sociais. Apesar dos muitos avanços e da melhoria dos indicadores educacionais, a educação nacional ainda tem muitas barreiras para transpor no sentido de contribuir para melhorias na qualidade do ensino nos diversos níveis e modalidades. As mudanças ocorridas até o momento são significativas, porém, ainda são insuficientes para garantir efetivamente uma educação pública de qualidade a toda população, que continua a sentir as consequências com o sucateamento histórico do ensino no país, com falta de infraestrutura dos prédios escolares, insuficiência de materiais didáticos, desvalorização dos professores e/ou número insuficiente dos mesmos. Em decorrência deste processo histórico e mais precisamente a partir do ideário neoliberal, a escola pública passa a ser estigmatizada pelas classes elitizadas como ruins. Propaga-se a ideia de que o que é

público é feito para pobres, e para pobres qualquer coisa serve, perpetuando-se uma visão e condutas de uma educação pública de pouca qualidade, que não prioriza a formação crítica do indivíduo, dificultando ainda o acesso das classes populares a níveis mais elevados de ensino.

### **1.3 ACESSO E PERMANÊNCIA QUALIFICADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A educação está relacionada à construção de direitos sociais e humanos, pode ser assumida por instituições formais de ensino públicas ou privadas. Cury (2002) elucida que a instituição privada não deixa de mediar o caráter público da educação, mesmo sendo autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, uma vez que se trata de um direito de natureza social previsto na constituição Federal de 1988 e em diversos documentos jurídicos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros.

O artigo 2º da LDB define a educação como dever da família e do Estado, tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação básica é direito de todos cabendo ao Estado o dever de sua oferta com qualidade, sendo “a educação infantil a base da educação básica, o ensino fundamental é o tronco e o ensino médio o seu acabamento” (CURY, 2002, p. 170). O artigo 206 da Constituição expõe os princípios que devem orientar o ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

A educação trata-se de um direito fundamental, universal e inalienável, podendo o poder público ser responsabilizado por não oferecer ou pela sua oferta irregular. No entanto,

na prática à legislação acaba não sendo cumprida na sua integralidade, mesmo contando com todos esses aparatos legais, que estabelecem de maneira detalhada como deve se dar o ensino no país, na maioria das vezes, o acesso ainda se dá de forma precarizada.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento muito importante no enfrentamento dessas dificuldades, pois estabelece as metas para educação no período de dez anos. O plano consegue identificar quais os entraves para a educação em cada período e assim buscar meios para intervir na realidade que está posta. Desde o PNE 2001-2010 foi estabelecido à possibilidade de estados e municípios elaborarem seus próprios planos de educação, possibilitando que o plano leve em conta as particularidades de cada localidade. Já o PNE 2014-2024 “traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais da educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (ALVES, 2014, p. 7). O artigo 5º do referido PNE estabelece que o monitoramento e as avaliações do cumprimento das metas estabelecidas pelo plano cabem as seguintes instâncias:

- I – Ministério da Educação (MEC);
  - II – Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
  - III – Conselho Nacional de Educação (CNE);
  - IV – Fórum Nacional de Educação.
- § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:
- I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
  - II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
  - III – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.
- (BRASIL, 2014, p. 44)

O Plano estabelece as metas e as estratégias para alcançá-las respeitando os níveis e as modalidades de ensino. O PNE 2014-2024 estabelece como meta para o ensino fundamental “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 51). O PNE se mostra como uma legislação essencial no alcance de melhores índices educacionais, porque ele não se resume no estabelecimento de metas, a partir das metas traçadas são estabelecidas estratégias baseadas em análises e estudos da realidade do país, contribuindo grandemente para que o país esteja cada vez mais próximo de conquistar a universalização do ensino.

A educação escolar brasileira está dividida em dois níveis de ensino, a educação básica – compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – e a Educação superior. De acordo com o Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015, esses níveis de ensino podem ser ofertados em diversas modalidades a depender das necessidades específicas.

Os níveis e etapas da educação podem ser permeados por modalidades de ensino, ou seja, formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar a depender de demandas e necessidades específicas. Estas são a: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo (UNESCO, 2014, p. 7).

A LDB em seu artigo 8º determina que os sistemas de ensino sejam organizados pela a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração. Assim, há uma divisão das obrigações entre os entes federados. “Os municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil (0 – 5 anos) e de Ensino Fundamental (6 – 14 anos), sendo essa etapa compartilhada com os Estados, os quais são responsáveis pelo Ensino médio (15 – 17 anos)” (BRASIL, 2014, p. 8). A estrutura de ensino do país conta com um sistema próprio de financiamento, o Fundeb.

A educação pública brasileira viveu um processo intenso de expansão em todos os níveis, decorrente, dentre outros fatores, de pressões populares para a efetivação de uma educação para todos, sem distinção de condições sociais e/ou econômicas. Essa expansão pôde ser sentida principalmente no período dos governos liderados pelo PT. Segundo Gentili e Sturbin (2014) no início do governo do presidente Lula, o orçamento do MEC em valores constantes era de 33 bilhões de reais, e uma década depois já chegava a mais de 86 bilhões, chegando ao ano de 2013 a uma previsão de investimento de 93 bilhões de reais.

Assim, enquanto no ano de 2002 o investimento por estudante para todos os níveis de ensino era de 2.026,00 reais, no ano de 2011 era de 4.916,00 reais. Na educação básica passou de 1.678,00 para 4.267,00 reais; na educação infantil, de 1.588,00 para 3.778,00 reais; no ensino médio, de 1.247,00 para 4.212,00 reais; e, na educação superior, de 16.912,00 para 20.690,00 reais. Vale destacar novamente, o caráter progressivo do investimento público na educação, cujo sentido democrático resulta evidente na última década: a proporção do investimento em educação superior sobre a educação básica passou de 10,1, no início do governo Lula, a 4,8 no ano de 2011. (GENTILI e STURBRIN, 2014, p. 19, 20)

Ainda são necessários maiores investimentos, especialmente se compararmos “com os indicadores internacionais dos países ricos, o gasto público social brasileiro, no campo educacional, continua sendo baixo” (GENTILI e STURBRIN, 2014, p. 19). Não se pode negar que houve um grande avanço rumo à consolidação de uma educação pública de qualidade para todos, contudo, ainda há muito por fazer. Não basta garantir que o aluno tenha acesso ao ensino, se faz necessário assegurar a qualidade desse ensino, bem como, assegurar condições de permanência qualificada a esse aluno, e nesse sentido o processo de descentralização das políticas sociais, previstas desde a Constituição de 1988, estabelece um protagonismo importante aos governos municipais<sup>13</sup> que devem executar a política de educação básica.

Outro aspecto a se observar neste novo cenário, é que a quantidade acaba sendo mais valorizada do que a qualidade. Segundo Gadotti (2013), a qualidade da educação é uma questão central nessa nova realidade, a quantidade é também um fator importante e que está associado à qualidade. Porém, apenas poucos têm de fato acesso a uma educação de qualidade, o poder público acaba por priorizar a quantidade, em detrimento da qualidade desse ensino oferecido, buscando manter índices aceitáveis.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p. 2)

Logo, a qualidade do ensino esta relacionada à qualidade de todos os fatores que compõem o ambiente escolar. Muitas escolas brasileiras ainda não conseguem alcançar esse nível de qualidade. Embora já tenham avançado também neste sentido, boa parte das escolas brasileiras ainda convivem com a realidade da falta de estrutura nos prédios escolares; matérias insuficientes; professores despreparados e desmotivados; alunos socialmente

---

<sup>13</sup> O Artigo 11 da LDB estabelece como responsabilidade dos municípios: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da união e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré escolas e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

vulneráveis; escolas não adaptadas para garantir acessibilidade a pessoa com deficiência; Falta de profissionais capacitados para lidar com as demandas que emergem nesse ambiente, dentre outras dificuldades, que estão presentes principalmente em unidades de ensino em localidades rurais.

A legislação brasileira estabelece a educação como gratuita e obrigatória para todo indivíduo entre quatro a dezessete anos de idade, bem como, a oferta gratuita a todos que não tiveram acesso à educação na idade correta. Como já foi dito acima, é importante compreender que a democratização do ensino não significa apenas garantir acesso à escola, este é apenas o primeiro passo. Portanto, ainda que existam diversos dispositivos legais que preveem o direito ao acesso e a universalização do ensino, não podemos nos esquecer de que eles, por si só, não são suficientes para a materialização do direito.

A tabela a seguir mostra, por faixa etária, o número de pessoas em idade escolar (04 aos 17 anos) que estavam fora da escola no ano de 2010:

**Tabela 1 – Número de pessoas em idade escolar (04 aos 17 anos) que estavam fora da escola no ano de 2010, segundo o IBGE.**

<b>Faixa etária</b>	<b>Total</b>	<b>Não frequentam, mas já frequentaram</b>	<b>Nunca frequentaram</b>
4 anos	2.867.819	70.905	711.650
5 anos	2.933.764	56.130	315.887
6 anos	2.891.614	35.660	109.519
7 a 9 anos	9.142.390	95.114	120.961
10 a 14 anos	17.167.135	463.937	14.114
15 a 17 anos	10.353.865	1.635.833	91.690

Fonte dos dados: IBGE censo 2010

Cerca de 1.364.091 pessoas de idade entre 4 e 17 anos nunca haviam frequentado uma escola no ano de 2010. E aproximadamente 2.357.579 já frequentaram, mas abandonaram ou já concluíram. Esses dados confirmam que embora haja uma série de leis que visam proteger o direito dessas crianças e adolescentes de ter acesso ao ensino, ainda é muito significativo o número de pessoas que não tem esse acesso assegurado. De acordo com relatório da UNESCO<sup>14</sup>, apesar do Brasil estar bem próximo a universalização do ensino fundamental, os

<sup>14</sup> Relatório disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> > Acessado em 25 de novembro de 2015.

índices demonstram que em relação as crianças de 0 a 5 anos (educação infantil) e aos adolescentes de 15 a 17 anos (ensino médio), o país ainda se encontra muito distante da universalização. Os índices apontam que as desigualdades do país refletem na educação. As crianças e adolescentes que não estão na escola, são em sua maioria advindos de populações vulneráveis, negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração e pessoas com deficiência.

Diante dessa realidade, o Programa Bolsa Família, principal programa de transferência de renda e inclusão social do país, assumiu um papel central no combate a pobreza e no enfrentamento desses entraves relacionados à educação básica. De acordo com o Caderno de Resultados 2011- 2014 do Plano Brasil Sem Miséria, em 2011 cerca de 36 milhões de pessoas eram beneficiárias do PBF. Uma das principais condicionalidades do programa é a frequência escolar das crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, dados do MDS do ano de 2011 apontam que 15,4 milhões de crianças e adolescentes estavam cumprindo o compromisso de frequentar a escola.

Visando o aumento na quantidade de vagas ocupadas por crianças do PBF em creches, a Ação Brasil Carinhoso passou a estimular financeiramente os municípios para a abertura de mais vagas. No Ensino Fundamental, o Programa Brasil Sem Miséria ampliou as vagas de educação integral através do programa Mais Educação<sup>15</sup>.

De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil, entre os anos 2012-2013, o número de matrículas no Ensino Fundamental era de 29.069.281, sendo 24.694.440 matrículas na rede pública de ensino, o que equivale a 85% das matrículas. Esses números são resultados do ciclo de expansão do ensino fundamental e da valorização do ensino público promovido nos últimos anos.

Segundo Gadotti (2013), quando a educação pública era elitizada, e apenas poucos tinham acesso, era boa para esses poucos. Porém, agora que é para todos, a escola precisa assumir outro perfil para ser apropriada a este novo público. O novo padrão de qualidade agora exige que a escola conte com transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Atualmente, o sistema de ensino brasileiro conta com uma série de programas que vão nessa perspectiva, a tabela a seguir trás as principais iniciativas do governo nesse âmbito.

---

<sup>15</sup> O Programa Mais educação foi instituído pela Portaria interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da educação – PDE, como uma estratégia do governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (MEC, 2011, p. 6). Arquivo disponível em < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf) > Acessado em 05 de janeiro de 2016.



**Tabela 2 – Principais programas e ações de responsabilidade do MEC para a Educação Básica no PPA 2012-2015, segundo Relatório de Gestão Consolidado, 2004**

Ações do Programa 2030 – Educação Básica
8744 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica
20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica
20RS - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica nas Comunidades do Campo, Indígenas, Tradicionais, Remanescentes de Quilombo e das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Políticas de Inclusão dos Alunos com Deficiência.
0969 - Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica
4014 - Censo Escolar da Educação Básica
20RT - Certames e Tecnologias Educacionais
20RO - Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica
20RI - Funcionamento das Instituições Federais de Educação Básica
12KV - Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares
20RP - Infraestrutura para a Educação Básica
8790 - Apoio à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos
2A95 - Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional - <u>ProJovem</u>
20RV - Apoio à Manutenção da Educação Infantil
12KU - Implantação de Escolas para Educação Infantil
0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica
0E53 - Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica - Caminho da Escola
0E36 - Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica

Fonte: Relatório de Gestão Consolidado – Ministério da Educação – Exercício 2014

Embora ainda não tenhamos alcançado o nível de qualidade e valorização da educação pública que necessitamos, muito está sendo feito. Os dados deixam claro que já avançamos bastante em direção da universalização do ensino. Aos poucos tem se compreendido que a escolarização é um fator decisivo para o crescimento de uma nação, deste modo, muitas estratégias têm sido desenvolvidas nesse âmbito.

É essencial que as políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos no país continuem sendo formuladas e gestadas a partir da premissa de que a distribuição da renda e da riqueza no país é determinante para o acesso e a permanência do indivíduo na escola. Assim, em um país tão desigual como o Brasil, não basta garantir aos pobres matrícula nas escolas. O direito a educação, além do acesso, diz respeito ao direito de aprender. É essencial garantir a qualidade da educação, “uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p. 1). O acesso e a permanência no ensino constituem a possibilidade de aquisição de conhecimento formal, o que pode e modifica muito

a vida das pessoas, e significa também, igualmente com a mesma importância, a porta de entrada para o exercício da cidadania, e mais do que isso, é critério fundamental para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa.

## **2 A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COMO VIABILIZADOR DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

### **2.1 O SURGIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL E SUA EXPANSÃO NO BRASIL**

O desenvolvimento da capacidade humana de suprir suas necessidades mediante uma prévia ideação possibilitou seu desenvolvimento e a transformação da natureza. Assim, o homem aumentou sua capacidade de produzir bens materiais empregando cada vez menos tempo para isso. O desenvolvimento das forças produtivas permitiu a produção além do necessário para suprir as necessidades. Logo, torna-se lucrativa a exploração de um homem pelo outro, esse é o primeiro passo para o desenvolvimento e fortalecimento do sistema capitalista.

As relações de exploração do homem pelo homem levam a sociedade a se dividir em duas classes, uma iria trabalhar e produzir as riquezas que seriam apropriadas pela outra classe, chamadas respectivamente de proletariado e burguesia. No final do século XVIII, a Revolução Industrial contribuiu para o desenvolvimento da sociedade capitalista que estava nascendo.

Essa transformação do trabalho provoca uma ruptura no seu próprio interior. Antes, o trabalho expressava a prévia ideação do trabalhador. Agora, o trabalho deixa de ser algo que, do início ao fim, expressava uma dada necessidade (por exemplo, quebrar o coco), uma determinada escolha (por exemplo, construir o machado para quebrar o coco) de um indivíduo determinado, - para ser a expressão de uma escolha feita por um indivíduo e levada a prática por outro, com a finalidade de dar lucro ao patrão que não trabalhou. E o trabalhador que executa a ordem do capitalista o faz como resultado de uma coação: a única forma de o trabalhador sobreviver sob o capital é vender sua força de trabalho, em troca de um salário ao burguês. (LESSA, 2006, p. 29)

A revolução nos meios de produção, o desenvolvimento do sistema capitalista e a divisão de classes inauguram uma nova organização social na qual a questão social em suas diversas expressões emerge na sociedade. O desenvolvimento das fábricas resultou na migração da população do campo para os grandes centros industriais, causando o aumento da urbanização e o rápido crescimento da população proletária. Como consequência alastrou-se

pelas ruas das cidades mendigos, desempregados, prostitutas, desabrigados e muitos miseráveis.

Podemos, assim, vincular o surgimento da questão social com o surgimento da classe trabalhadora e identifica-la no momento em que a contradição fundamental do capitalismo, como modo de produção social, se desenvolve e se revela, ou seja, quando se evidencia que no capitalismo, quem produz a riqueza não a possui e ainda, que não há espaço para todos no mercado. (HEIDRICH, p.1)

Embora os as expressões da questão social já estivessem latentes, a sociedade burguesa apenas busca estratégias para o enfrentamento da questão social quando a classe trabalhadora começa a reivindicar medidas e denunciar suas mazelas. Nesta conjuntura, o Estado se vê obrigado a buscar estratégias para conter o descontentamento da classe proletária que crescia ao mesmo passo em que se intensificavam as expressões da questão social. Iamamoto define questão social da seguinte maneira:

O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 1999, p. 27, *apud* HEIDRICH, 2006, p. 3)

De acordo com Heidrich (2006) o termo “questão social” surgiu para designar o fenômeno do pauperismo. As pressões dos trabalhadores por melhorias fazem com que o Estado confie a Igreja a incumbência de tratar dos pobres. A Igreja Católica ficava responsável por fazer caridade, utilizando-se da teoria de que os ricos precisavam praticar o bem.

Netto (1996) defende que o Serviço Social surgiu em um estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista, em um momento em que o Estado se vê obrigado a ampliar suas ações por meio de políticas sociais. Segundo o autor é com a intensificação dos processos econômicos, sócio-políticos e teórico-culturais que se instauram as condições históricas e sociais que possibilitam a emergência do Serviço Social como profissão. Netto (1996) nos ensina ainda que a relação de continuidade existente entre o Serviço Social profissional e as formas filantrópicas e assistencialistas desenvolvidas desde o surgimento da sociedade burguesa é inegável. E essa relação adquire visibilidade por conta do papel crucial

desempenhado pela Igreja Católica, deste modo, ele afirma que essa relação de continuidade coexiste com uma relação de ruptura, sendo esta última decisiva na constituição do Serviço Social com profissão. Assim, a profissionalização do Serviço Social não se relacionaria categoricamente com a evolução da ajuda, filantropia ou caridade, mas estaria relacionada a dinâmica da ordem monopólica.

Dentre os marcos históricos na trajetória do Serviço Social estão a criação da Fundação da Sociedade de Organização da Caridade, em 1869, que representou um marco na trajetória do Serviço Social, pois seus princípios serviram de base para orientar a assistência social da época, e a criação da primeira escola de serviço social do mundo, na cidade de Amsterdã, no ano de 1899. O cenário social e econômico da época, com as crises e as gritantes manifestações da questão social, já provava a necessidade de políticas públicas que atendessem as demandas sociais.

No Brasil o serviço social surgiu na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. A intensificação do processo de industrialização e o desenvolvimento econômico da época atraíram uma população maior para as cidades. O aumento da população urbana acarretou diversos problemas de habitação, educação, urbanização, saúde, infraestrutura e muitos outros. De acordo com Bulla (2003), o processo de industrialização e o desenvolvimento econômico acabaram alargando as desigualdades sociais devido a concentração de renda nas mãos de poucos, agravando também a questão social e conseqüentemente as tensões nas relações de trabalho.

A implantação do serviço social brasileiro contou principalmente com a contribuição da sociedade burguesa, que via no serviço social a possibilidade de conter a revolta popular gerada pelo alargamento das manifestações da questão social. Até então, a única resposta dada pelo Estado para o descontentamento popular era a repressão policial. Neste contexto, a sociedade começa a se organizar, dando origem aos movimentos sociais e sindicatos. Getúlio Vargas, presidente na época, temendo o fortalecimento dos movimentos lançou uma série de medidas preventivas que tinham o intuito de conter a revolta da classe proletária, e atender as aspirações da burguesia que neste momento estava descontente com a crise social e econômica vivenciada no país. “A questão social, que antes era encarada como uma questão de polícia, passou a ser considerada como uma questão de Estado, que demandava soluções mais abrangentes” (BULLA, 2003, p. 6). Portanto, o Estado passa a atender parte das reivindicações populares mediante uma legislação social e salarial.

No ano de 1938 foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), o órgão era ligado ao Ministério da Educação e Saúde e teria basicamente as funções de realizar pesquisas e inquéritos sobre as situações de desajustes sociais, sugerir quais políticas sociais deveriam ser implantadas pelo governo, emitir pareceres sobre a concessão de subvenções as instituições privadas, entre outras funções. Porém, como bem explica Iamamoto, o órgão não chegou a exercer suas principais funções.

O Conselho Nacional de Serviço Social – CNSS – tampouco chegou a ser um organismo atuante. Caracterizou-se mais pela manipulação de verbas e subvenções, como mecanismo de clientelismo político. Sua importância se revela apenas como marco da preocupação da Estado em relação à centralização das obras assistenciais públicas e privadas. (IAMAMOTO, 2014, p. 264)

Ainda de acordo com Iamamoto (2014), as funções do CNSS foram exercidas de fato pela LBA – Legião Brasileira de Assistência Social – órgão de nível nacional que teve grande importância para desenvolvimento do Serviço Social no Brasil.

[...] a Legião Brasileira de Assistência será de grande importância para a implantação e institucionalização do Serviço Social, contribuindo em diversos níveis para a organização, expansão e interiorização da rede de obras assistenciais, incorporando ou solidificando nestas os princípios do Serviço Social, e a consolidação e expansão do ensino especializado de Serviço Social e do número de trabalhadores sociais. (IAMAMOTO, 2014, p. 267)

De início os profissionais do Serviço Social trabalhavam quase que unicamente em instituições ligadas a Igreja Católica. Porém, com o agravamento das expressões da questão social, os profissionais passaram a ser contratados por instituições do Estado e com o passar dos tempos este passou a ser seu maior empregador.

Outra grande fonte de empregos dos profissionais da área foi a Legião Brasileira de Assistência, subsidiada quase exclusivamente por fundos públicos, muito criticada por suas ligações com as “primeiras damas dos Estados e Municípios” e por suas características clientelistas, muitas vezes utilizadas para fins político-eleitorais. (BULLA, 2003, p. 8)

Embora a educação seja tida como um campo de atuação recente, desde o ano de 1946 observa-se indícios da presença do assistente social no campo educacional. De acordo com

Piana (2009) neste período já havia relatos históricos do pioneirismo dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul nos trabalhos no Serviço Social escolar.

As primeiras escolas de formação profissional surgiram a partir do ano de 1936. O surgimento das escolas de Serviço Social, e mais tarde a regulamentação e o reconhecimento da profissão significaram grandes vitórias na luta do Serviço Social na perspectiva de romper com o conservadorismo. A profissão do Serviço Social foi regulamentada no Brasil em 1957 pela Lei 3252, e posteriormente foi regulamentada pelo decreto 994 de 15 de maio de 1962. O CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais – e o CFAS – Conselho Federal de Assistentes sociais – foram também instituídos por este decreto que determinou como responsabilidade destes órgãos a disciplina e fiscalização do exercício profissional. A ABAS – Associação Brasileira de Assistentes Sociais – elaborou o primeiro Código de Ética Profissional no ano de 1948.

Em 1946 foi criada a ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social - chamada atualmente de ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em Serviço Social. As diretrizes curriculares da ABEPSS instituem uma base comum para os cursos de Serviço Social em todo território nacional, significam, portanto, um importante passo na consolidação da profissão, pois garantem os requisitos básicos para a formação profissional das assistentes sociais, garantindo um parâmetro de qualidade pré-estabelecido para todos os cursos de graduação, na perspectiva de formar profissionais críticos e capazes de intervir na realidade social que está posta.

Behring e Boschetti (2011) explicam que no período da ditadura militar (pós 1964) o Brasil passou por um processo de modernização conservadora com industrialização e urbanização aceleradas e modernização do Estado Brasileiro, inclusive com expansão de políticas sociais, seguindo uma lógica que “primeiro deveria deixar crescer o bolo para depois dividir”. Em contrapartida, afirmam ainda, que a realidade vivenciada neste período foi de intensificação e alargamento das contradições sociais no país e radicalização das expressões da questão social.

Ao lado disso, houve uma mudança no perfil dos profissionais de Serviço Social, que se tornaram trabalhadores assalariados, oriundos das camadas médias baixas e da classe trabalhadora. O serviço Social inseriu-se na universidade, deixando a condição originária das instituições de ensino isoladas e confessionais, para mergulhar em um contexto majoritariamente público e laico. (BEHRING e BOCCHETTI, 2011, p. 15)

Os anos de 1960 a 1970 marcam um período de transformações na profissão. A geração de 65 dá novos rumos ao Serviço Social buscando novos alicerces para a profissão no intuito de distanciar-se da reprodução dos interesses da burguesia. O processo denominado Movimento de Reconceitualização marcou o rompimento com o tradicionalismo do Serviço Social, trazendo novas ideias, um novo modo de pensar e agir, possibilitando a formação de profissionais com novos perfis. Com esse movimento de transformações o Serviço Social se laiciza.

Um novo código de ética foi aprovado em 1965, passando a ter caráter legal, bem como os códigos aprovados posteriormente em 1972, 1986, 1993. Atualmente a profissão é regulamentada pela Lei 8662/93. O CRAS e o CFASS são conhecidos hoje respectivamente como CRESS – Conselho Regional de Serviço Social – e CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. No código de ética profissional, sendo o de 1993 o mais recente, constam os direitos, deveres e atribuições do profissional de Serviço Social, trata também da relação com os usuários, com as instituições e das atividades que são inerentes apenas a este profissional. Ele é resultado de trabalho conjunto, constituído em congressos, assembleias e seminários, na perspectiva de atender as demandas da categoria nas lutas da classe trabalhadora. De acordo com Piana (2009), nos anos de 1993 a 1996 o Serviço Social viveu o processo de elaboração de um novo Currículo Mínimo, aprovado no ano de 1996.

O percurso histórico da profissão expõe a importância conquistada nas últimas décadas. O surgimento de novas expressões da questão social tornou fundamental o aperfeiçoamento dos instrumentos necessários à prática profissional; da qualificação das metodologias de ação e o aprimoramento dos métodos de análise, diagnóstico e planejamento. O Serviço Social brasileiro passou por diversas lutas e transformações na perspectiva de romper com a visão assistencialista que cercava a profissão. E desenvolveu-se para uma profissão fundamentada em princípios teórico-metodológicos consistentes, reconhecida e regulamentada, rompendo com o conservadorismo que a cercava, dando origem a um serviço social crítico e atuante. Na atualidade, o assistente social atua na formulação, execução e avaliação de serviços, programas e políticas sociais, sempre na perspectiva de defesa e aplicação de direitos sociais; estando o Serviço Social presente em diversos espaços sócio ocupacionais como hospitais, administrações municipais, estaduais e federais, escolas, creches, clínicas, ou seja, equipamentos da rede de serviços sociais de instituições privadas, públicas ou não governamentais.



## 2.2 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA AO TEMA

A educação constitui-se em uma área que possui impactos em todas as fases da vida do indivíduo. A escola atual, instituição financiada e fomentada pelo poder público, é desafiada a atender as demandas referentes ao conhecimento mínimo e necessário para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão levando em consideração as condicionalidades impostas pela sociedade capitalista. Desde modo, a escola contemporânea requer profissionais capacitados para lidar com as novas demandas que emergem nesse espaço, pois os conflitos sociais dos atores envolvidos no processo educacional não permanecem fora dos muros da escola.

Este subtema trará uma breve aproximação bibliográfica ao tema Serviço Social na educação. Para tanto, retomaremos um pouco o processo de estruturação da educação brasileira paralelamente ao desenvolvimento das políticas sociais no Brasil.

No início do século XX a preocupação do Estado com as políticas de assistência e educação limitavam-se em estratégias para manter sob controle os conflitos sociais. As ações do Estado nestas áreas buscavam a preparação das crianças e jovens afastando-os das influências da pobreza, objetivando assim o desenvolvimento do país. Até então, os principais promotores de ações sociais nestas áreas eram a Igreja Católica e o empresariado. Como já foi salientado, a expansão da educação pública brasileira com as primeiras reformas educacionais ocorre na década de 1920. Esse processo de expansão traz consigo também a popularização da escola pública, principalmente entre os mais pobres; a expansão da escola pública dá maior visibilidade as expressões da questão social que atingiam a população.

Deste modo, torna-se necessário a formulação e implementação de políticas sociais voltadas para o atendimento dessas demandas. A aprovação da LDB em 1961 e a regulamentação da assistência social como política pública mediante aprovação em 1993 da LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social – reforçou o movimento que a algum tempo já apontava a escola como campo de intervenção de ações sociais que fossem capazes de minimizar as consequências da miserabilidade social.

Almeida (2005) afirma que a compreensão da educação como totalidade histórica ultrapassa sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do Estado, assim, a educação pode ser entendida como uma dimensão complexa e histórica da vida social. Deste modo, a política educacional seria a “expressão da própria questão social na medida em que

representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social” (ALMEIDA, 2005, p. 4).

Em função de suas particularidades, no Brasil o surgimento das políticas sociais não segue o mesmo período histórico dos demais países. Behring e Boschetti (2011) afirmam que diante da realidade brasileira, com manifestações objetivas de pauperismo e injustiça, e em especial ao fim do período escravocrata com a grande dificuldade de inserção dos escravos libertos no mundo do trabalho, a questão social só passa a ser entendida como questão política a partir da primeira década do século XX.

Os acontecimentos do ano de 1923 são importantes para compreensão da política social brasileira, que começa a tomar forma com a aprovação da Lei Eloi Chaves. Tal legislação dá início a um “sistema público de proteção social”, com a criação de Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs). De acordo com Yazbek (2008) é na primeira metade da década 1930 que a questão social se inscreve no pensamento dominante como legítima.

Neste período, são criados os institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) na lógica do seguro social e nesta década situamos a consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o salário Mínimo, a valorização da saúde do trabalhador e outras medidas de cunho social, embora com caráter controlador e paternalista. Progressivamente o Estado amplia sua abordagem pública da questão, criando novos mecanismos de intervenção nas relações sociais como legislações laborais, e outros esquemas de proteção social como atividades educacionais e serviços sanitários, entre outros. (YAZBEK, 2008, p. 10)

A criação das políticas sociais foi necessária como estratégia do Estado para manter o desenvolvimento industrial e econômico do país através da diminuição das desigualdades sociais mediante a garantia de direitos. Assim, as mobilizações da classe trabalhadora, aliada às necessidades econômicas e sociais inerentes ao processo de desenvolvimento do capitalismo no país, culminam em medidas estatais de proteção ao trabalhador e sua família, ou seja “a partir do Estado Novo (Getúlio Vargas – 1937-1945) as políticas sociais se desenvolvem de forma crescente como resposta às necessidades do processo de industrialização” (YAZBEK, 2008, p.11). Deste modo, no ano de 1937 é criada a atenção previdenciária para trabalhadores formais, assim, ao trabalhador informal restava apenas obras sociais e filantrópicas. (YAZBEK, 2008)

A relação entre política social e Serviço Social, desde os primórdios do processo de industrialização no Brasil favorece a emergência da profissão, bem como seu processo de institucionalização:

Essa expansão do papel do Estado, em sintonia com as tendências mundiais, após a grande crise capitalista de 1929, mas mediada pela particularidade histórica brasileira, envolveu também a área social, tendo em vista o enfrentamento das latentes expressões da questão social, e foi acompanhada pela profissionalização do Serviço Social, como especialização do trabalho coletivo. Há, portanto, um vínculo estrutural entre a constituição das políticas sociais e o surgimento dessa profissão na divisão social e técnica do trabalho, como afirmam Iamamoto e Carvalho em seu texto fundamental de 1982. (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 13)

Deste modo pode-se afirmar que a ampliação das desigualdades de classe, amplia também o mercado de trabalho para as assistentes sociais. Os processos sociais que regulam as sociedades capitalistas acabam determinando o surgimento de novos espaços ocupacionais do assistente social. Estes novos espaços têm raízes também nas condições e relações de trabalho prevalentes na sociedade brasileira, que diante das grandes mudanças vivenciadas na base técnica da produção potencializa a produtividade e intensifica o trabalho. Portanto, os novos espaços ocupacionais inauguram requisições e demandas inéditas que implicam em novas competências, habilidades e atribuições, exigindo do profissional uma capacitação acadêmica que contribua nesse processo e permita um direcionamento ético-político e técnico no fazer profissional do assistente social. (IAMAMOTO, 2009)

É apenas na década de 1990 que ocorre de fato a expansão da inserção do assistente social na educação em todo país. Assim, o Serviço Social na educação pode ser entendido como um novo espaço ocupacional que se abriu em consequência do acirramento das desigualdades sociais que já estavam presentes nas instituições educacionais. Campos (2012) afirma que a inserção do assistente social na educação se deu no Brasil no início da década de 1960, quando houve uma tentativa de normatizar a atuação profissional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4027/61 que previa a inserção deste profissional no âmbito das escolas. Piana (2009) esclarece que desde o ano de 1946 já haviam relatos do pioneirismo dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul no debate e no início do trabalho no âmbito do Serviço Social Escolar.

Inclusive o Movimento de Reconceituação do Serviço Social (1965-1975) inaugurou novas perspectivas de intervenção profissional no campo educacional e, a aprovação da Constituição de 1988 permitiu a ampliação das políticas sociais e criou as bases para a

expansão da atuação profissional naquele espaço sócio ocupacional. Além disso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 também contribuiu para a expansão da inserção do assistente social na educação. De início estes profissionais estavam inseridos basicamente na Educação Infantil, porém, com a reestruturação do sistema de ensino, que transformou as creches em escolas de educação infantil, os assistentes sociais passaram a ser lotados nas Secretarias Municipais de Educação. Santos (2012) explica que o Brasil viveu um cenário favorável ao desenvolvimento de novos campos de atuação do assistente social na educação,

(...) ao apontar a década de 90, apresenta-se no cenário brasileiro uma conjuntura favorável à criação de espaços de atuação do assistente social na educação, considerando as significativas mudanças no campo da legislação introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como já citado anteriormente, as quais nos remetem a uma nova concepção de educação e a um novo papel do estado enquanto provedor de uma escola de qualidade e da educação, enquanto “direito público subjetivo” de todos (Santos, 2012, p. 50).

A expansão dos espaços ocupacionais ocorrida na década de 1990 provocou também o adensamento dos debates acerca dessa temática, dando origem a mobilizações nacionais de profissionais da área em prol da inserção do Serviço Social na educação. Como resultados das mobilizações, no ano 2000, o CFESS elaborou um Parecer Jurídico e no ano seguinte criou o Grupo de Estudos em Serviço Social na Educação.

Inicialmente, o Serviço Social educacional tinha sua atuação profissional voltada para “situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO, 2011, p.19, apud Santos, 2012, p.49); com as transformações vivenciadas a profissão assume uma nova postura ética e política rompendo com o conservadorismo que a cercava. Nesse sentido, Almeida (2005) explica que atualmente a inserção do assistente social se dá no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade, buscando assegurar o acesso dos atores sociais aos serviços sociais e aos processos sócio institucionais voltados para o reconhecimento e a ampliação dos direitos sociais.

Atualmente a importância da inserção na educação tem sido reconhecida principalmente pelas gestões municipais e estaduais que com o passar dos anos vem incluindo o assistente social como profissional fundamental na política educacional, como bem nos lembra PIANA (2009):

O Serviço Social, recentemente, tem sido reconhecido como profissão fundamental na perspectiva curricular da educação e ocupado espaços importantes no processo de execução da política educacional. Com isso, tende a deixar serviço de ações complementares, paliativas e emergenciais. Seu trabalho consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem ao sistema educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como direito para a conquista da cidadania (PIANA, 2009, p. 125-126).

É importante perceber que o fazer profissional do assistente social na educação não se confunde com o trabalho do professor. Silva (2012) nos lembra que a luta da categoria é pela inserção profissional no campo da Educação, a escola deve ser entendida como um dos espaços de atuação do profissional, portanto, o trabalho do assistente social não pode ser reduzido apenas aos estudantes, deve contemplar toda a comunidade escolar. “Por fim, cabe destacar que a *missão* do profissional de Serviço Social na Educação de forma alguma substitui as ações do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem” (Silva, 2012, p.24).

Almeida (2005) nos lembra que a presença do assistente social na educação significa a ampliação do processo educacional, contribuindo para o acesso e permanência de crianças e jovens na educação escolarizada. A instituição escolar é palco de conflitos sociais com os quais os professores não estão preparados para lidar e que acabam interferindo no acesso e permanência qualificada do aluno na escola.

A escola pública, e mesmo a particular na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada hoje, por uma série de fenômenos que mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediada pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando formato de problemas de saúde pública a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social. (ALMEIDA, 2005, p.18)

Neste contexto os professores veem-se na responsabilidade de lidar com uma demanda para qual não foram preparados. Deste modo, a atuação do assistente social é extremamente relevante. Segundo Santos (2012), estando inserido neste espaço, o profissional pode atuar na

gestão de núcleos de apoio educacional, contribuindo para o fortalecimento das direções e coordenações pedagógicas, no sentido da garantia do acesso aos serviços sociais e do conhecimento da rede sócio assistencial. Enfim, desenvolvendo atividades que assegurem que a escola esteja capacitada a encaminhar e dar resolubilidade às demandas sociais.

Diante de tantas e rápidas transformações no mundo globalizado e influenciado pela perversa lógica capitalista, as expressões da questão social que já existiam no ambiente escolar se intensificaram. Portanto, a educação é campo que exige a presença de profissionais capacitados para atender a essas demandas. E o assistente social é um profissional que possui conhecimentos específicos que possibilitam lidar com os diferentes perfis dos educandos, favorecendo a compreensão, pela comunidade escolar, de suas respectivas realidades no âmbito econômico, ético, político e cultural, contribuindo assim para a escola se firmar como um caminho para assegurar os direitos sociais dos atores sociais nela inseridos.

### **2.3 PROCESSO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRA**

A inserção do profissional de Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira foi resultado de um processo de discussões e debates acerca da temática, tendo a participação relevante da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia através do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação<sup>16</sup>.

O papel da universidade pública está fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão, deste modo, sua função vai além da capacitação do indivíduo para o mercado de trabalho. A universidade atual tem o desafio de produzir novos conhecimentos e aplica-los a realidade social, sendo capaz de desenvolver estudos, pesquisas e projetos de extensão. De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (Brasil, 1988)

---

<sup>16</sup> As informações sobre o GTSSSEDU e sua participação no processo de elaboração do Projeto de Lei Municipal sobre a inserção dos assistentes sociais na educação foram retiradas das Memórias do GTSSSEDU disponível no blog do grupo <http://gtssedu-ufrb.blogspot.com.br/p/inicio.html>.

O Curso de Extensão de Serviço Social na Educação: dilemas e perspectivas surgiu como uma possibilidade de dar visibilidade ao debate nas cidades circunvizinhas a universidade. No município de Cachoeira o primeiro curso aconteceu em fevereiro de 2010, este foi o primeiro passo para a consolidação da inserção do profissional na educação do município. Deste curso saiu o indicativo de formação do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação, coordenado por docentes da UFRB. Em junho do mesmo ano foi realizado um segundo curso no município, já sob a organização do GTSSSEDU.

Através do GT a discussão acerca dessa temática passou a ser realizada nas câmaras municipais de Salvador, Cachoeira e Santo Amaro. Em agosto de 2010 a coordenadora do GTSSSEDU, Marcela Silva, teve a oportunidade de explicar na Câmara Municipal de Cachoeira acerca da importância da inserção do assistente social na educação, solicitando dos vereadores a realização de uma Audiência Pública e a elaboração de um Projeto de Lei Municipal sobre a inserção dos assistentes sociais nas escolas. A Câmara Municipal de Cachoeira em parceria com a UFRB, tendo como objetivo levar a discussão ao conhecimento da população local, realizou a Audiência Pública em 23 de novembro de 2010.

A elaboração do Projeto de Lei Municipal contou com a participação do GTSSSEDU. Em 03 de junho de 2011 foi aprovada a Lei Municipal nº 908/2011, que autoriza o município de Cachoeira a instituir o Serviço Social escolar nas escolas municipais. De acordo com a mesma o município fica autorizado a admitir assistentes sociais em número condizente com a necessidade da rede escolar.

Art. 2º- O Serviço Social Escolar será exercido por profissional habilitado nos termos da Lei Federal nº 8.662, de 07 de junho de 1993, ficando o Poder Executivo autorizado a criar na estrutura da secretaria da educação os cargos de Assistente Social em número compatível com as necessidades da área de ensino. (Cachoeira, 2011)

A referida Lei entrou em vigor na data de sua publicação. No entanto, o profissional de Serviço Social só passou a compor a equipe técnica da Secretaria de Educação do município quase três anos após a aprovação da Lei, em fevereiro de 2014, por meio de contratação, sendo admitida apenas uma profissional.

Esse processo demonstra a importância da universidade pública e o quanto a extensão universitária tem a capacidade de provocar mudanças, pois, trata-se de uma forma da

comunidade universitária aplicar os conhecimentos adquiridos dando um retorno a comunidade em que está inserida.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação em 2014, Cachoeira tinha uma comunidade escolar de aproximadamente 4391 alunos e 288 professores, que estavam distribuídos em 55 unidades escolares, sendo a maioria localizada em comunidades rurais. É esse o universo de atuação do assistente social, incluindo ainda os funcionários dessas escolas, as famílias dos alunos e a comunidade ao entorno das unidades.

Segundo a atual profissional da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira, o Serviço Social da Secretaria busca desenvolver um trabalho em rede com os demais profissionais do sistema educacional municipal, são eles: nutricionista, psicopedagogo, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Assim, o êxito do trabalho do assistente social depende da compressão que esses profissionais têm acerca de sua atuação, pois são eles que levam as demandas das unidades de ensino ao conhecimento do profissional na Secretaria de Educação. De acordo com Almeida (2005), o reconhecimento junto aos sujeitos que atuam na educação, do significado social e institucional da inserção do assistente social na educação representa um elemento decisivo para sua efetivação, direcionando o debate para a esfera dos processos sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais.

As atribuições do assistente social na Secretaria Municipal de educação envolvem a contribuição para a permanência do aluno, a garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional, fortalecimento da gestão democrática e participativa da escola e orientação às comunidades escolares visando ao atendimento de suas necessidades específicas. A educação como espaço ocupacional do assistente social ainda é recente, Cachoeira é um dos municípios pioneiros, e o universo de atuação profissional é muito extenso, o município tem uma imensa área rural. Neste contexto, a efetivação do fazer profissional da assistente social acaba comprometida pelo pouco contato que o profissional tem com as escolas e ainda pela pouca compreensão que os educadores têm acerca das atribuições do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação.

Vale ressaltar, como já foi citado acima, que a lei municipal prevê que a contratação do profissional se dê em número suficiente as necessidades da rede municipal de educação. Contudo, diante das particularidades da realidade educacional de Cachoeira, uma única profissional parece ser insuficiente para atender as demandas sociais desse universo.

É importante lembrar que ainda há muito por desbravar e isso não pode ser utilizado como forma de desqualificar o processo. A aprovação da lei e a inserção do profissional



representam respeitáveis vitórias nessa luta, mas ela continua. Ainda se faz necessário lutar para que sejam asseguradas condições objetivas para o profissional desenvolver seu trabalho atendendo efetivamente as necessidades sociais da comunidade escolar.

### **3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA- BA**

O presente capítulo será atravessado por depoimentos dos atores sociais participantes na pesquisa. Trará em seu desenvolvimento o percurso metodológico e a apresentação da educação pública em Cachoeira-Ba, das escolas participantes e dos sujeitos entrevistados, seguidas da análise dos dados quantitativos e qualitativos acerca das demandas sociais percebidas no ensino fundamental, segundo a compreensão dos educadores e diretores/coordenadores de cinco escolas municipais de Cachoeira-Ba.

#### **3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO**

Tanto a metodologia, quanto o método adotado pelo pesquisador são elementos de extrema relevância para obtenção de resultados coerentes e satisfatórios na pesquisa. O método diz respeito aos procedimentos e técnicas utilizados pelo pesquisador, enquanto que a metodologia diz respeito aos caminhos que serão percorridos, indicando a opção de abordagem escolhida pelo pesquisador. De acordo com Minayo (2007) metodologia pode ser definida da seguinte maneira:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44)

Esse estudo trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem quanti-qualitativa que tem como objetivo identificar as possibilidades de intervenção do assistente social nas escolas da rede municipal de educação. A coleta de dados foi realizada através de um questionário semiestruturado que foi respondido por professores e diretores das instituições de ensino fundamental da rede municipal de Cachoeira. O instrumento de coleta está dividido em quatro partes. A primeira aborda as informações referentes à identificação da instituição de ensino; a segunda trata da identificação do entrevistado; a terceira conta com questões abertas e fechadas e aborda questionamentos acerca do conhecimento do entrevistado sobre o Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação; e a quarta parte, também com questões abertas e fechadas, é composta por aquelas referentes às demandas sociais percebidas pelos educadores no ambiente escolar.

A pesquisa exploratória tem a intenção de esclarecer, desenvolver e/ou modificar conceitos acerca de uma realidade pouco estudada. Por isso, conta com um planejamento mais flexível. Segundo Gil (1991), o produto final deste tipo de pesquisa é um problema mais esclarecido e passível de investigação mediante procedimentos sistematizados.

De acordo com Fonseca (2002) a pesquisa quantitativa se centra na objetividade e trabalha com resultados que podem ser quantificados. Deste modo, a pesquisa quantitativa recorre a análise de dados por entender que a realidade só será compreendida com base nesses dados e com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (Fonseca, 2002, p. 20).

Minayo (2004) nos explica que a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Portanto, a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica.

Na pesquisa de caráter exploratório a coleta de dados pode ser realizada mediante entrevistas, busca de dados secundários, análise documental e observações. Assim, para complementação da coleta de dados na referida pesquisa foram utilizadas as técnicas de revisão bibliográfica em serviço social na educação e análise documental e de dados secundários acerca da realidade educacional do município.

A motivação da pesquisa desse universo surgiu através de minha experiência de três anos e meio no grupo de pesquisa GTSSSEDU, e foi reforçada no processo de estágio curricular obrigatório que foi realizado na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira. O fato da inserção do Serviço Social na educação municipal ser muito novo gerou a motivação em conhecer a realidade no sentido da totalidade, contribuindo assim, para o planejamento da intervenção profissional na rede educacional do município.

A rede educacional de Cachoeira é formada por 55 unidades escolares, sendo em sua maioria localizadas em zona rural. Pela dificuldade de acesso a essas localidades e pelo extenso número de unidades escolares, foi decidido por realizar a pesquisa em 5 unidades escolares, sendo 3 em zona rural e 2 em zona urbana. As entrevistas foram realizadas com o diretor ou coordenador e mais 3 professores de cada unidade, totalizando 20 entrevistas. As escolas escolhidas para o estudo foram: A escola Dr. Augusto Públio (sede), Escola Aurelino Mario de Assis Ribeiro (sede), Escola Municipal de Santiago do Iguape (rural), Escola de 1º grau de São Francisco do Paraguaçu (rural), e Escola Maria da Hora Sanches de Santana (rural).

A escolha das escolas pesquisadas se deu pela preferência em trabalhar com unidades que atendessem, preferencialmente, alunos de ensino fundamental I e II, buscando abranger um universo maior. A ideia inicial era realizar a pesquisa em 4 unidades, sendo 2 com os piores índices no IDB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e 2 com os melhores. Porém, a ideia foi inviabilizada pelo fato de poucas escolas do município terem o resultado divulgado no site do IDB. Segundo informações da Secretaria de Educação do Município algumas fazem a prova Brasil, mas não tem os resultados divulgados e outras não atingem os critérios para a realização da prova. Desta forma, não haveria condições de estabelecer um comparativo entre os piores e melhores índices que realmente refletisse a realidade do município.

As maiores dificuldades foram: o acesso às localidades, pois não há transporte regular, exceto o transporte escolar; realização das entrevistas com os professores, pois muitos têm receio de falar sobre as demandas sociais percebidas nas escolas; nas escolas da sede houve grande dificuldade em conseguir agendar as entrevistas com os professores, muitos alegavam não ter tempo ou tinham medo de sofrer algum tipo de represália pelas respostas dadas, que muitas vezes ia de encontro as falas do diretor da unidade; na zona rural os educadores se mostraram mais dispostos a participarem da pesquisa, no entanto, a maioria dos professores entrevistados se demonstraram receosos em falar sobre os problemas percebidos na escola.

A escolha dos participantes na pesquisa se deu mediante o reconhecimento da importância da pesquisa como instrumento de mudança social, e por esse motivo, a extrema relevância em conhecer as experiências cotidianas do grupo envolvido. Pelo convívio com a realidade estudada, os educadores se mostraram em melhores condições de falar sobre a mesma. Por este motivo, além dos diretores, a pesquisa também foi direcionada aos professores, pessoas que tem uma maior aproximação com os alunos.

### **3.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CACHOEIRA-BA, COM ENFOQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cachoeira é um município baiano localizado a aproximadamente 116 km da capital, a cidade teve importante participação no movimento emancipador do Brasil e recebe o título de “Cidade Monumento Nacional”. Além de sua importância histórica a cidade conta também com fortes atrações turísticas e é tombada como patrimônio da humanidade. Segundo o IBGE a população estimada em 2015 é de 34.535 habitantes, tendo um território com 395 km<sup>2</sup>. A maior parte do território do município é zona rural e sua economia é voltada para o setor primário.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação a rede educacional de Cachoeira é composta por 55 escolas<sup>17</sup>, que oferecem educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA, a maioria destas estão localizadas nas comunidades rurais, sendo elas: Caibongo, São Francisco do Paraguaçu, Santiago do Iguape, Opalma, Caonge, Engenho da Ponte, Embiara (Calolé), Tombo, Guaíba, Tabuleiro da Vitória, Moinho, Terra Vermelha, Quebra-Bunda, Ladeira do Padre Inácio, Alto do Camelo, Pinguela, Ponto Certo, Murutuba, Saco, Tibiri, Belém, Boa Vista de Belém, Alecrim, Tupim, Lagoa Encantada e Capoeiruçu. A rede conta com 288 professores que atendem a cerca de 4391 alunos.

Cachoeira tem 42 escolas municipais de Ensino fundamental. Segundo Dados do censo escolar no ano de 2014, a cidade tinha 3.193 alunos matriculados no ensino fundamental regular nas escolas urbanas e rurais. No que diz respeito a estrutura das escolas de ensino

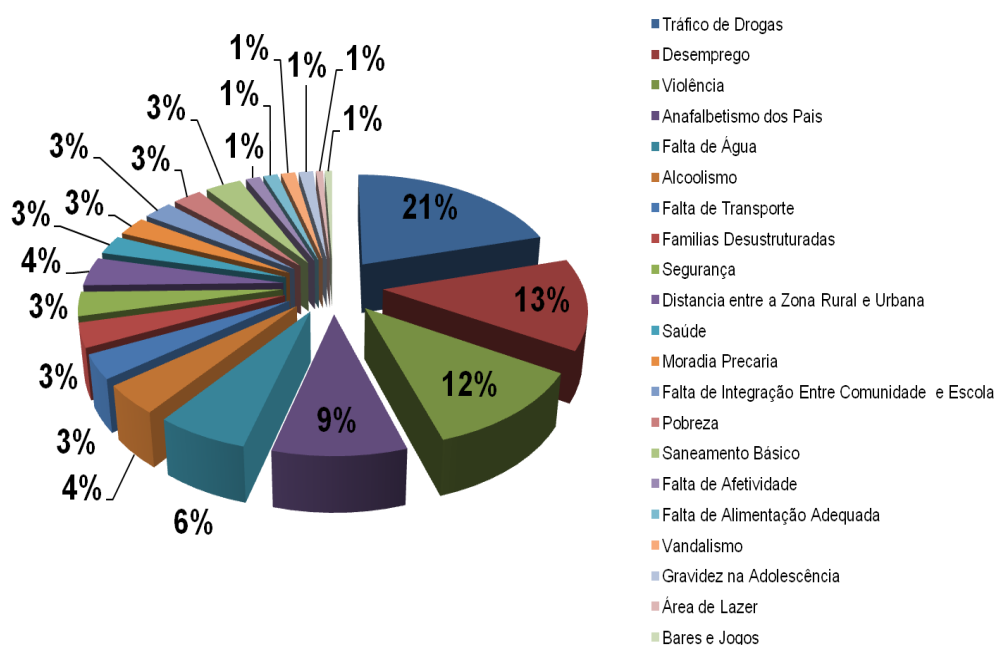
---

<sup>17</sup> De acordo com dados do Censo 2014 retirados do portal do INEP o número de escolas em atividade no município de Cachoeira é 49. Segundo informações da Secretaria de Educação do Município essa divergência entre o número de escolas ocorre porque algumas unidades escolares ainda não possuem registro e por isso são cadastradas como se fossem extensão de uma outra escola já existente, desta forma são contadas como se fossem uma única escola.

fundamental os dados do Censo Escolar/INEP 2014 demonstram índices<sup>18</sup> muito baixos em algumas categorias. No quesito serviços apenas 21% das escolas tem esgoto via rede pública, 45% tem coleta periódica de lixo, 60% tem água via rede pública e 100% tem energia via rede pública. No quesito dependências os números são ainda mais baixos, apenas 7% das escolas têm quadra de esportes e laboratório de informática, 12% tem bibliotecas e 14% tem sala de professores. Com relação a acessibilidade somente 2% das escolas tem dependências acessíveis a pessoa com deficiência e 5% contam com sanitários adaptados.

Os gráficos a seguir fazem parte dos resultados de uma pesquisa realizada pelo GTSSSEDU no ano de 2011 nas escolas municipais de Cachoeira.

**Gráfico 1 – Problemas existentes nas comunidades onde as escolas estão situadas Cachoeira - BA, 2011**



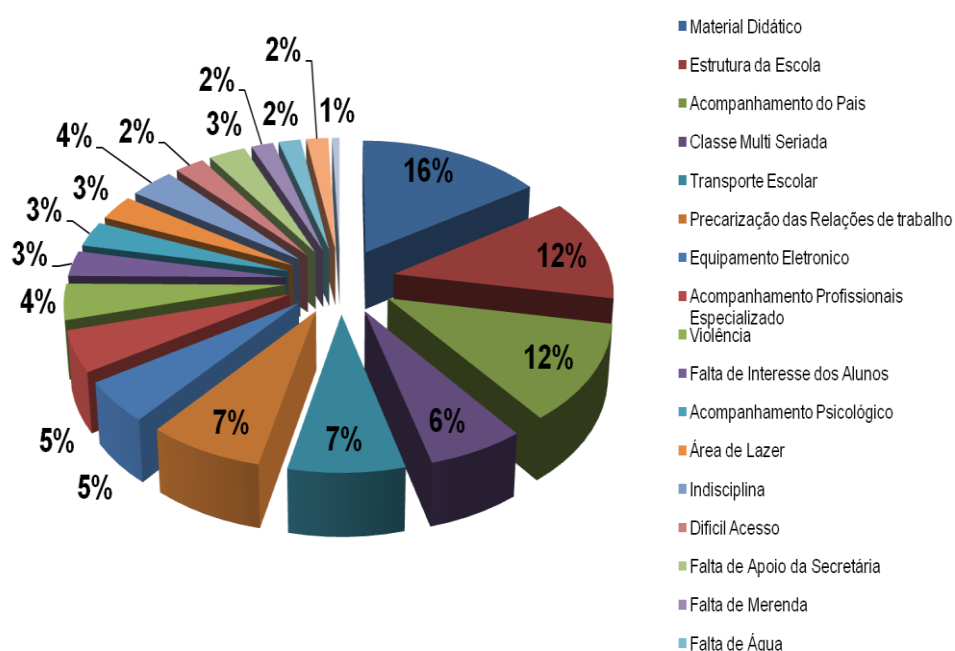
Fonte: Banco de Dados do GTSSSEDU – 2011

O gráfico acima traz os percentuais dos principais problemas percebidos nas comunidades em que estão inseridas as escolas. O tráfico de drogas, o desemprego e a

<sup>18</sup> Índices retirados do site Qedu. Disponível em < [http://www.qedu.org.br/cidade/5081-cachoeira/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/cidade/5081-cachoeira/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) > Acessado em 25 de janeiro de 2016.

violência são apontados como os problemas mais recorrentes nessas comunidades. Diante desta conjuntura é fundamental se atentar a forma como esses problemas podem vir a refletir dentro das escolas. Não se pode fechar os olhos para as demandas das comunidades, pois as expressões da questão social não permanecem fora dos muros das escolas e mesmo que de maneira indireta eles influenciam no rendimento escolar dos alunos.

**Gráfico 2 – Principais dificuldades nas condições de trabalho dos professores de Cachoeira - BA, 2011**



Fonte: Banco de Dados do GTSSSEDU – 2011.

Esse segundo gráfico ilustra as principais dificuldades nas condições de trabalho do professor no município de Cachoeira. As informações contidas nele são referentes ao ano de 2011, contudo, são ainda entraves latentes à educação pública de cachoeira. Como por exemplo: as classes multi seriadas foram citadas como um dos problemas pelos professores na pesquisa de 2011, e ainda hoje o município tem cerca de 18<sup>19</sup> escolas com turmas multi seriadas, o que compromete o aprendizado dos alunos e sobrecarrega o professor; o

<sup>19</sup> Informação retirada do Relatório Técnico Final da pesquisa PIBIC: O Restabelecimento da Educação através do recorte para a infraestrutura na Cidade de Cachoeira-BA.

acompanhamento por profissionais especializados, apesar da equipe da Secretaria de Educação contar com pedagogo, nutricionista, psicopedagogo e assistente social, os profissionais ainda não são em número suficiente para atender as demandas das escolas, assim, o acompanhamento especializado oferecido ainda se mostra insuficiente; e o espaço físico precário e pouco acesso a equipamentos eletrônicos e tecnologias que poderiam otimizar o processo de ensino aprendizagem, principalmente nas unidades localizadas em áreas rurais.

Outro fator relevante na educação pública de Cachoeira é a situação da educação especial, falta estrutura física, material e humana para atender os alunos portadores de necessidades especiais em todas as escolas da rede. A maioria desses alunos são encaminhados para a APAE, embora a instituição também não seja adequadamente adaptada. Nas demais escolas os profissionais contam com muito pouca ou nenhuma capacitação para trabalhar com a educação especial.

A distorção idade/série é também um problema alarmante no cenário educacional da cidade. De acordo com informações do INEP, 2014<sup>20</sup> entre os anos de 2006 a 2014 de cada 100 alunos da rede municipal, aproximadamente 32 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

É inevitável reconhecer que os fenômenos sociais interferem no processo de aprendizagem dos alunos, e que em sua maioria o público da rede educacional de Cachoeira é composto por indivíduos socialmente vulneráveis. Através dessas informações é possível percebermos o quanto a rede educacional do município é carente, realidade que não difere da maioria das escolas públicas brasileiras. E que reflete nos resultados do IDEB<sup>21</sup>, a última nota do município referente ao ensino fundamental I foi divulgado no ano de 2011 com a média 3,3 e do fundamental II no ano de 2013 com a média 4,1. Resultados que deixam claro que ainda há muito por fazer na educação pública de Cachoeira. Embora já se tenha tido alguns avanços, como por exemplo, a recente inserção de uma assistente social na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

---

<sup>20</sup> Informações encontradas no Portal Qedu. Disponível em < [http://www.qedu.org.br/cidade/5081-cachoeira/distorcao-idade-serie?dependence=3&localization=0&stageId=initial\\_years&year=2014](http://www.qedu.org.br/cidade/5081-cachoeira/distorcao-idade-serie?dependence=3&localization=0&stageId=initial_years&year=2014) > Acessado em 25 de janeiro de 2016.

<sup>21</sup> O Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é o resultado do cálculo da Prova Brasil – prova que mede os conhecimentos em português e matemática de alunos nos anos finais do ensino fundamental I e II – e da taxa de aprovação. O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (Portal Inep). Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb> > Acessado em 25 de janeiro de 2016.

### 3.3 AS ESCOLAS PESQUISADAS

Este estudo se desenvolveu no município de Cachoeira. As unidades pesquisadas estão localizadas na sede do município e nas comunidades rurais de Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu. Foram cinco unidades selecionadas, 3 em zona rural e 2 em zona urbana. A seguir são apresentadas cada uma delas.

A primeira, Escola Aurelino Mario de Assis Ribeiro fica localizada na sede do município de Cachoeira, na Rua Benito Gama. A instituição oferece apenas o ensino fundamental II, tem cerca de 333 alunos distribuídos em 12 turmas, conta com 28 professores e 14 funcionários. Funciona nos turnos matutino e vespertino. Na última nota do IDEB, divulgada em 2013, a média da escola foi 4,3. E no ano de 2014 apresentou as seguintes taxas de rendimento: 25,3% de reprovação, 13,7% abandono e 60,9% de aprovação.

A Segunda, a Escola Doutor Augusto Público também localiza-se na sede do município de Cachoeira, na Rua Martins Gomes. A instituição atende cerca de 168 alunos, de nível Fundamental I e II, distribuídos em 09 turmas nos turnos matutino e vespertino. O quadro de colaboradores da escola é composto por 07 professores e 10 funcionários. A escola teve a nota 2,6 nas séries iniciais no IDEB de 2011, último divulgado. Segundo dados do INEP do ano 2014 a escola apresenta uma distorção idade série<sup>22</sup> de 51%, e apresentou as seguintes taxas de rendimento nos anos iniciais e finais respectivamente: 15,6% de reprovação, 11,7% de abandono, nos anos iniciais e 72,75 de aprovação e 12,1% de reprovação, 17,8% de abandono e 70,1% de aprovação, nos anos finais.

A terceira, Escola Municipal de Santiago do Iguape localiza-se na Avenida Gonçalo, na comunidade rural de Santiago do Iguape, oferta ensino fundamental II e EJA e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Segundo o último Censo Escolar a instituição tem 298 alunos distribuídos em 13 turmas, 13 professores e 6 funcionários. A escola teve IDEB 3,1 em 2013 e teve um índice de distorção idade série de 88% em 2014, segundo dados do INEP. E apresentou as seguintes taxas de rendimento em 2014: 30% de reprovação, 6,7% de abandono e 63,3% aprovação.

A quarta, a Escola de Primeiro Grau de São Francisco do Paraguaçu fica na comunidade rural de São Francisco do Paraguaçu, na Rua da Reversa. Oferta ensino fundamental I e II e

---

<sup>22</sup> O índice de distorção idade série diz respeito a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2014.



funciona nos turnos matutino e vespertino. Atende 130 alunos distribuídos em 8 turmas e conta com 18 professores e 08 funcionários. De acordo com dados do INEP a escola apresentou um índice de distorção idade série em 2014 de 62% e no último IDEB foi divulgado no ano de 2013, a escola alcançou 3,7 nas séries iniciais. No ano de 2014 a escola obteve as seguintes taxas e rendimento nos anos iniciais e finais respectivamente: 11,9% de aprovação, 9,5% de abandono e 78,6% de aprovação e 26,6% reprovação, 2,8% de abandono e 70,6% aprovação.

E a quinta, a Escola Maria da Hora Sanches de Santana está localizada também na comunidade rural de São Francisco do Paraguaçu, na Rua das Flores. A escola atende 102 alunos de nível fundamental I e funciona nos turnos matutino e vespertino. Os alunos estão distribuídos em 06 turmas e contam com 04 professores e 05 funcionários no quadro da instituição. Não foram encontrados registros de participação da Escola no portal do IDEB. Em 2014 a instituição apresentou uma distorção idade série de 38% e as seguintes taxas de rendimento: 26,3% de reprovação, 10,4% de abandono e 63,3% de aprovação.

### 3.4 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Neste item será apresentado o perfil dos participantes da pesquisa mediante a análise das seguintes categorias: idade, sexo, formação profissional, tempo de profissão e tempo de trabalho na instituição pesquisada.

**Tabela 03 – Idade dos Entrevistados**

<b>IDADE</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
<b>37 – 47</b>	3	60%	11	73,3%
<b>47 – 56</b>	2	40%	3	20%
<b>57 – 66</b>	0	0%	1	6,6%
<b>Total</b>	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

De acordo com os dados da tabela 03 constatamos que dentre os diretores/coordenadores entrevistados 60% tem entre 37 e 46 anos e 40% tem entre 47 e 56 anos. Enquanto que dentre os professores 73,3% tem entre 37 e 46 anos, 20% tem entre 47 e 56 anos e 6,6% tem entre 57 e 66 anos. Assim podemos considerar que tanto dentre os diretores, como entre os professores prevalecem os indivíduos mais jovens de faixa etária entre 37 e 46 anos. O que corresponde à média nacional<sup>23</sup> de idade dos professores da educação básica, que segundo estudo divulgado pelo MEC é de 38 anos, tendo uma pequena variação de 5 anos quando considerados os docentes de cada etapa.

**Tabela 04 – Sexo dos entrevistados**

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
<b>Masculino</b>	2	40%	3	20%
<b>Feminino</b>	3	60%	12	80%
<b>Total</b>	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

Conforme a tabela 04 verificamos que 60% dos diretores/coordenadores são mulheres e 40% são homens. Dentre os professores as mulheres também prevalecem, apresentando uma taxa de 80% de mulheres e 20% de homens. Os dados confirmam a predominância feminina entre os educadores pesquisados.

A quantidade expressiva de mulheres é também uma das características da educação básica no Brasil, sendo o ensino fundamental o nível em que aparecem as maiores proporções de professoras. De acordo com o estudo<sup>24</sup> acerca do perfil dos educadores brasileiros, as representações sociais difundidas sobre professores e professoras influenciam na composição do quadro docente baseada no sexo nos diferentes níveis de ensino.

<sup>23</sup> Informação encontrada no Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro realizado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.

<sup>24</sup> Informação retirada do material “Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” publicado pela UNESCO no Brasil em 2004. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> > Acessado em 28 de janeiro de 2016.

Segundo os dados do Primeiro Censo do Professor<sup>25</sup> realizado pelo MEC/INEP em 1997, 85,7% dos educadores do Brasil eram mulheres. A relação da mulher com a docência vem desde o final do século XIX e atualmente percebe-se o predomínio feminino em quase todos os níveis da educação básica no país, havendo uma participação mais expressiva do sexo masculino nos demais níveis.

**Tabela 05 – Formação profissional dos entrevistados**

<b>Formação</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
<b>Graduação</b>	3	60%	8	53,3%
<b>Pós Graduação</b>	2	40%	4	26,6%
<b>Curso Normal (ensino médio)</b>	0	0	3	20%
<b>Total</b>	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

Segundo dados da tabela 05 dentre os diretores/coordenadores 60% são graduados e 40% são pós-graduados. E entre os professores 53,3% tem graduação, 26,6% tem pós graduação e 20% tem apenas curso normal (ensino médio). Destaca-se aqui o baixo percentual de professores sem formação superior o que significa um grande avanço para a melhoria da qualidade do ensino público.

Desde a aprovação da LDB de 1996, tem sido postas novas exigências ao sistema educacional brasileiro. A aprovação da Lei 12.796/2013 alterou alguns artigos da LDB/1996, inclusive o artigo 62, que trata sobre a formação do docente da educação básica.

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

---

<sup>25</sup> O MEC através do INEP realizou o Censo do Professor no ano de 1997, as informações foram divulgadas em 1999.

Com as alterações sofridas pela LDB/1996 o nível superior passou a ser exigido como formação também para os docentes do ensino fundamental. Além disso, nos últimos anos o Brasil viveu um período de expansão do ensino superior desencadeado nos governos do PT. Assim, podemos concluir que o baixo índice de professores sem formação superior seja resultado dessas novas exigências em consonância com o novo cenário de acesso ao ensino superior no país.

**Tabela 06 – Tempo de profissão dos entrevistados**

<b>TEMPO DE PROFISSÃO</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
<b>08 – 18</b>	3	60%	3	20%
<b>18 – 27</b>	1	20%	11	73,3%
<b>28 – 37</b>	1	20%	1	6,6%
<b>Total</b>	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

Sobre o tempo de profissão a tabela 06 revela que 60% dos diretores/coordenadores tem cerca 08 a 17 anos de profissão, 20% tem entre 18 a 27 anos e 20% tem entre 28 e 37 anos. Enquanto que entre os professores a maior parte, 73,3%, tem entre 18 a 27 anos de profissão, 20% tem entre 08 a 18 e 6,6% tem entre 28 a 37 anos. Logo, entre os diretores prevalece a faixa de 08 a 17 anos de profissão e dentre os professores prevalece a faixa entre 18 a 27 anos. Diante desses resultados destaca-se aqui dois fatos importantes, o primeiro é que nos últimos, anos a docência, principalmente na educação básica, não tem se mostrado muito atrativa em termos de condições de trabalho, o contrário do que ocorria a algumas décadas atrás. Assim, a proporção de educadores com menos tempo de profissão é bem menor. E o segundo fato é que a partir dos 27 anos de atuação o profissional busca a aposentadoria, o que justifica o baixo índice nesta faixa.

**Tabela 07 – Tempo de atuação, na instituição, dos entrevistados**

<b>Tempo de Atuação na Instituição</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
<b>02 – 12</b>	4	80%	9	60%
<b>12 – 22</b>	1	20%	6	40%
<b>Total</b>	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

Como podemos conferir na tabela 07 o tempo de atuação do profissional na instituição pesquisada varia em um intervalo de 02 a 22 anos. Dentre os diretores a maioria, 80%, tem de 02 a 11 anos atuando nessa instituição. Entre os professores 60% tem de 02 a 11 anos e 40% de 12 a 22 de atuação na instituição. Como o município possui cerca de 54 unidades escolares é comum ocorrer a transferência do educador de uma instituição para outra de acordo com as necessidades do município e as vezes até mesmo do próprio professor, por isso há essa variação entre o tempo de profissão e o tempo de atuação na instituição.

Diante dos dados apresentados podemos colocar que no total os entrevistados são 75% mulheres e 25% homens e tem em média 44,9 anos de idade. São em sua maioria graduados, 55%, e 30% são pós graduados, tendo em média 20,9 anos de profissão e 10,5 anos de atuação na instituição pesquisada.

### **3.5 DEMANDAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CACHOEIRA-BA: ANÁLISE PRELIMINAR**

Neste tópico serão apresentados os conteúdos acerca das demandas sociais percebidas pelos entrevistados no ensino fundamental, bem como a análise desses conteúdos. A realidade analisada aqui diz respeito aos últimos três anos (2013, 2014 e 2015).

#### *3.5.1 A ESCOLA SOB LÓGICA DOS ENTREVISTADOS*

A tabela 08 trata acerca das principais queixas<sup>26</sup> dos professores com relação à escola. Os problemas listados a seguir estão postos de acordo ao número de vezes em que foram apontados pelos entrevistados. De acordo com a tabela podemos concluir que as principais queixas dos professores com relação à escola são respectivamente: espaço físico da escola,

---

<sup>26</sup> Os dados acerca das principais queixas retratam o resultado do seguinte questionamento: Quais as principais queixas dos professores com relação à escola?

Desta forma, em cada resposta foram apontadas mais de uma demanda, por este motivo, a tabela 06, bem como, as demais tabelas que enquadram-se nesta situação não trazem os valores totais, pois os números não representariam valores significativos.

apontada por 20%; direção, apontada por 13,3%, falta de material didático, apontada por 13,3%; e a falta de integração entre a equipe da escola, apontado por 13,3%.

**Tabela 08 – Queixas dos professores com relação à escola<sup>27</sup>**

<b>PRINCIPAIS QUEIXAS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO A ESCOLA</b>	<b>QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS QUE APONTARAM ESSA QUEIXA</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>
Espaço físico da escola	3	20%
Direção	2	13,3%
Falta de material didático	2	13,3%
Não tem	2	13,3%
Falta de integração entre a equipe da escola	2	13,3%
Falta de espaço na escola para expor os trabalhos dos alunos	1	6,6%
Valorização do professor	1	6,6%
Más condições dos materiais da escola	1	6,6%
Biblioteca	1	6,6%
Falta de parcerias para desenvolver atividades com os alunos	1	6,6%
Falta de sala de informática	1	6,6%
Situação dos alunos com deficiência	1	6,6%
Distanciamento da Secretaria de educação	1	6,6%
Falta de recreação para os alunos	1	6,6%
Poucas reuniões entre a equipe e com os pais	1	6,6%

Fonte primária, 2016.

<sup>27</sup> Nesta tabela foram consideradas apenas as respostas dos professores (totalizando 15 entrevistados).

A tabela 09 trata das principais queixas dos alunos com relação à escola segundo a compreensão dos professores. Essas reclamações foram identificadas pelos professores e diretores em conversas com os alunos. De acordo com as informações expostas na mesma podemos considerar que os alunos se queixam principalmente da merenda escolar, queixa apontada por 65% dos entrevistados; da falta de recreação, apontada por 25% dos entrevistados; e do mobiliário quebrado, apontada por 15% dos entrevistados.

**Tabela 09 – Principais queixas dos alunos com relação à escola segundo os professores**

<b>PRINCIPAIS QUEIXAS DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À ESCOLA</b>	<b>QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS QUE APONTARAM ESSA QUEIXA</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>
Merenda escolar	13	65%
Falta de recreação	5	25%
Mobiliário quebrado	3	15%
Falta de laboratório de informática	2	10%
Pouca liberdade na escola	2	10%
Falta de material didático	2	10%
Não há	2	10%
Atrasos dos professores	1	5%
Faltas dos professores	1	5%
Modelo das aulas	1	5%
Espaço da escola	1	5%
Horário das aulas	1	5%

Fonte primária, 2016.

Segundo os entrevistados as queixas dos alunos sobre a merenda referem-se a falta da mesma, que é recorrente em algumas instituições, e também sobre a qualidade e quantidade. A respeito da falta de recreação, em algumas instituições pesquisadas foi relatado que não é

permitido que o aluno saia da sala durante o intervalo da aula ou no horário da merenda, porque quando era permitido ocorriam muitas brigas entre os alunos.

Trataremos agora acerca do rendimento escolar dos alunos. Sobre reprovação escolar, 100% dos entrevistados responderam sim quando questionados sobre a existência de reprovação. O mesmo ocorreu quando questionados acerca da evasão. Logo, esses dados apenas reiteram o que foi exposto anteriormente com base nos dados do censo escolar.

A reprovação acontece quando o aluno não consegue alcançar o rendimento mínimo para avançar para a próxima etapa escolar. A fim de entender os efeitos da reprovação na vida desses alunos se faz necessário destacar que o atual sistema de ensino brasileiro não respeita as dificuldades e habilidades individuais dos estudantes. As metodologias de ensino são pensadas como se todas as crianças aprendessem da mesma maneira e no mesmo ritmo, o que acarreta altos índices de reprovação. Desta forma muitos alunos repetem anos e anos e acabam sendo “empurrados” para as séries seguintes sem muitas vezes saber o básico, como por exemplo, ler e escrever.

Neste sentido, uma das discussões atuais acerca do ensino público gira em torno da chamada progressão continuada, que seria a reorganização do sistema escolar em ciclos que respeitem os ciclos de aprendizagem dos alunos, desta maneira o aluno passaria de uma série a outra sem ser reprovado, pois nesse novo formato seria levado em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, a crítica que se faz a essa ideia é que no Brasil o que acaba ocorrendo é uma “aprovação automática”, ou seja, o aluno simplesmente é aprovado sem ter obtido os conhecimentos necessários em cada etapa, não havendo a preocupação de criar mecanismos para que esse aluno consiga aprender de fato.

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola, a própria reprovação é também uma das principais causas da evasão escolar, pois quando o aluno repete a mesma série, ele acaba sendo obrigado a estar em uma turma em que a faixa etária já não condiz com a dele, o que causa desconforto e desmotivação e por muitas vezes acaba acarretando a desistência. No Brasil a evasão escolar é um problema antigo e que afeta principalmente a população mais vulnerável socialmente, apesar de ocorrer principalmente no ensino médio, onde os índices são bem mais altos, no ensino fundamental ela também ocorre. Além da reprovação há também outros fatores que são determinantes, dentre eles, problemas familiares, violência, criminalidade, má qualidade do ensino, baixo desempenho, entre outros.

A seguir trago algumas falas dos entrevistados que elucidam essa realidade.

Quando questionados sobre reprovação:



“Eu acho que nos anos anteriores não, eu acho que a escola, ela mascara muito esse questão, porque todo mundo quer ter seu IDEB lá em cima. E ai não tem essa responsabilidade com o filho do outro, porque com o filho da gente, a gente não quer, mas o do outro pode tudo. Aí assim, a taxa de reprovação dos anos anteriores é pequena, por que quando chega no conselho de classe todo mundo quer dar as caras e fazer milagre” (entrevistado 01).

“Se fossemos reprovar de acordo com o rendimento do aluno seriam muitas reprovações, mas ninguém quer o IDEB baixo. Então, torna-se questão de política mesmo” (Entrevistado 04).

“Sim, principalmente nas series iniciais, aqueles que estão chegando da quarta série. Geralmente o índice de reprovação é muito grande” (entrevistado 06).

“Tem quando o aluno não faz nada, os casos de reprovação aqui são aqueles sem jeito mesmo, quando o aluno tá na lama e não tem jeito mesmo” (entrevistado 10).

As falas dos entrevistados indicam outra problemática em relação à reprovação, que é a questão do IDEB. Segundo os entrevistados o município acaba se preocupando muito mais em manter uma boa nota no IDEB do que em garantir de fato a qualidade do ensino. Deste modo, acaba ocorrendo à chamada “aprovação automática”. E o aluno acaba levando essa dificuldade de aprendizado para as séries seguintes

Seguem algumas falas acerca da evasão escolar:

“É gritante, gritante!” (entrevistado 06).

“No início do ano é muito, eu fico até assustada, porque depois do São João muitos não voltam, não sei o que ocorre, eles não voltam, muitos não voltam” (entrevistado 07).

“Sim, muitos. Tem turmas que começou com 40 alunos e chega hoje tem 15. Não sei se matriculam só pra pegar o Bolsa Família. Mas eu não sei como é informado a frequência, porque todo ano os mesmo se matriculam, nem sei qual o proposito. E a escola não procura saber, acho que precisa até fazer esse trabalho, ir nessas comunidades saber o que está acontecendo” (entrevistado 04).

Podemos considerar que a evasão escolar trata-se de um problema relevante que requer uma atenção especial, sendo causada por diversos problemas que envolvem desde a própria escola, como a família do aluno e o contexto social em que está inserido. Porém a instituição escolar, em parceria com outros órgãos, precisa estar preparada para atuar no enfrentamento das suas causas. Assim, se faz necessário políticas públicas de enfrentamento as causas tanto da evasão, como da reprovação escolar. De maneira que se crie uma teia de proteção, pois a permanência desses alunos está vinculada a superação de uma série de problemas sociais.

O gráfico 03 a seguir trata sobre acessibilidade. De acordo com os diretores 40% das escolas não são adaptadas para garantir acessibilidade à pessoa com deficiência; 20% são adaptadas; e 40% são parcialmente adaptadas. Portanto, apenas 20% das escolas estão adaptadas para garantir a acessibilidade.

Gráfico 03 - Acessibilidade<sup>28</sup>



Fonte primária, 2016.

Embora a maior parte dos alunos com deficiência seja atendida pela APAE<sup>29</sup> Cachoeira, 100% dos entrevistados responderam que a escola em que trabalham recebe ou recebeu nos últimos anos alunos com algum tipo de deficiência. E quando questionados acerca da existência de profissionais capacitados para atender as necessidades desses alunos 100% dos pesquisados responderam que não. De acordo com os mesmos a escola atende a esses alunos na medida de suas possibilidades, pois não dispõem de recursos humanos e materiais necessários.

Apresentamos a seguir algumas falas dos pesquisados que ilustram essa análise.

Quando questionados acerca da estrutura física ser adaptada para garantir acessibilidade:

“Parcialmente. Eu acho que a estrutura física sim, quer dizer, tem parcialmente, porque tem a rampa ali, mas logo em frente tem a quadra. Então se a gente voltar, eu acabo até dizendo que não. Por que quando a lei obriga faz algumas adaptações, mas por outro lado coloca alguns obstáculos” (entrevistado 01).

<sup>28</sup> Nesse gráfico foram analisadas apenas as respostas dos diretores das unidades.

<sup>29</sup> A APAE Cachoeira – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – a maioria dos alunos com deficiência da rede municipal são encaminhados pela Secretaria de Educação para estudarem na APAE.

“Não, não vejo uma rampa. O banheiro é adaptado, assim, só é uma porta larga, mas se ele precisar de apoio pra segurar ele não tem” (entrevistado 06).

Quando questionados acerca da existência de profissionais capacitados para atender aos alunos com necessidades especiais e como a escola atende a esses alunos:

“Não havia acompanhamento. E o que me revoltava era isso, porque hoje exige que a escola atenda todos esses alunos. Mas aí eu pergunto é inclusão ou exclusão? É uma pergunta que faço pra mim. Eu não conheço a língua de sinais, a única coisa que eu sabia é quando ela me mandava aumentar à ortográfica, quando ela queria comer ou quando era hora de ir embora. No restante eu me sentia que estava fazendo ela de palhaça ou que eu estava sendo palhaço, porque ela estava ali, coitada, só por está. Eu acompanhei também o caso com outros colegas de um aluno que tinha paralisia cerebral e ele vinha e ficava ali quieto no canto, eu me questiono até da mãe colocar a criança nessa situação. Ele ficava sozinho isolado ali no canto, até mesmo no intervalo acho que ele ficava ali sozinho. Eu ando procurando pra fazer aulas de libras, até mesmo pra minha formação profissional, mas cadê que o município promove? Não forma assim uma turma de 40 professores pra aprender a linguagem do surdo e mudo. A escola simplesmente matricula o aluno, mas não tem nem um tratamento especial” (entrevistado 04).

“Eu questiono muito isso, não é nem na escola é o sistema em si. Porque, esses alunos precisam se socializar? Claro. Esses alunos precisam estar em meio a outras pessoas? Claro. Separar, ah, porque trancafiar numa APAE e fazer aquela separação do que a gente diz que é normal ou não, a gente sabe que não é por aí. Mas nós professores, nós não temos capacidade, nós não temos capacitação nenhuma para isso. Quer dizer, a lei é criada, esse aluno é pra estar incluído na rede regular de ensino. Mas o professor, dependendo da deficiência desse aluno, o professor não sabe o que fazer, o que tratar, não sabe como fazer pra ele interagir com os outros alunos. Então, esse aluno acaba sendo excluído dentro do próprio ambiente escolar, por falta. A não ser que o próprio professor procure se capacitar, porque aqui no município não é oferecido e o que foi oferecido aqui foi um faz de conta, foi uma capacitação com trezentas pessoas aqui no auditório da UFRB, só ouvindo, ouvindo, isso é uma capacitação?” (entrevistado 06).

Não tem profissional capacitado, a gente dá um jeito, faz o que pode. (entrevistado 11).

Partindo dessas informações é possível perceber que apesar das escolas matricularem esses alunos não são garantidos os recursos necessários para atender de fato as necessidades dos mesmos. Deste modo, os professores da rede se mostram perdidos diante de uma demanda para qual não foram preparados. A educação especial acaba perdendo sua essência, pois, como alguns professores citaram acima, os alunos acabam sendo excluídos, mesmo estando inseridos na escola regular. O que acaba de fato ocorrendo é que essas crianças são matriculadas na rede de ensino regular apenas como cumprimento ao estabelecido por lei. Porém, a lei não é cumprida em sua integralidade, não lhes é assegurado o direito de aprender

e a maneira como a inserção desses alunos ocorre, por si só, já gera desconforto para os mesmos e para os próprios educadores que se sentem incapacitados, como é possível perceber nas falas dos entrevistados, muitos acreditam que da maneira como ocorre a inclusão desses alunos trata-se apenas de “faz de conta”.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC<sup>30</sup>, 2008)

No Brasil em um primeiro momento a educação especial era caracterizada como atendimento especial realizado por instituições especializadas e era baseada no conceito de normalidade/anormalidade. Na nova conjuntura inaugurada pela constituição de 1988 a educação especial passou a ser repensada no sentido da busca por uma educação pública que respeite as diferenças e que atenda as especificidades de cada aluno.

Atualmente, o país conta com uma série de dispositivos legais que visam assegurar aos alunos esse direito. A Constituição Federal, em seu artigo 208, prevê como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB também estabelece a oferta de atendimento educacional especializado como direito, em seu artigo 59, a LDB prevê que os sistemas de ensino devem assegurar ao aluno com necessidade especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

### **3.5.2 FAMÍLIA E A ESCOLA**

A família representa a base da criança, pois é no seio familiar que são formados os laços afetivos e os valores morais. A participação da família na vida escolar do aluno é essencial para o êxito nas atividades escolares e para o desenvolvimento do educando.

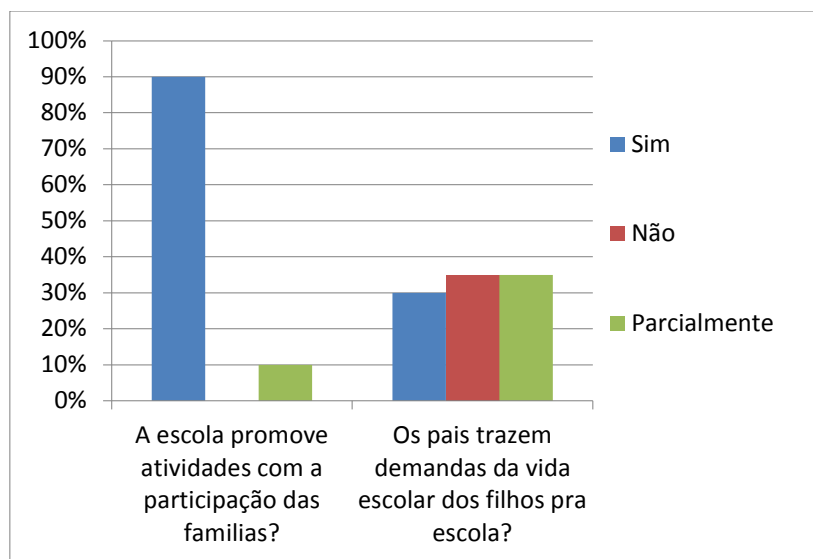
---

<sup>30</sup> Citação retirada do artigo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva disponível no Portal do MEC.

O gráfico 04 trata sobre a participação das famílias na escola, nele estão expostos os resultados das seguintes questões: a escola promove atividades com a participação das famílias? Os pais trazem demandas da vida escolar dos filhos para a escola?

Acerca do primeiro questionamento, 90% dos entrevistados responderam sim, a escola promove atividades com a participação das famílias; e 10% responderam parcialmente justificando que as atividades que ocorrem normalmente se resumem em reuniões de pais e mestres nos finais das unidades. Quanto ao segundo questionamento, 30% responderam sim, os pais trazem demandas da vida escolar dos filhos para a escola; 35% responderam não; e 35% responderam parcialmente.

**Gráfico 04 – Família e escola**



Fonte primária, 2016.

O gráfico 05 traz os resultados do questionamento acerca da relação dos pais com a instituição, 70% dos entrevistados responderam que consideram regular essa relação porque poucos pais comparecem a escola sem ser solicitados pela mesma e dificilmente levam demandas da vida escolar dos filhos para a escola, e 30% consideram boa porque, apesar de não serem a maioria, alguns pais participam e procuram ajudar a escola sempre que necessário.

**Gráfico 05 – Relação dos pais com instituição de ensino**



Fonte primária, 2016.

Podemos considerar que a apesar da maioria dos entrevistados terem afirmado que a escola promove atividades com a participação das famílias, a maior parte dessas atividades se resume basicamente em reuniões de pais e mestres ou em algumas datas festivas como dia das mães e festas de fim de ano.

Segue fala de um dos entrevistados para ilustrar essa análise:

É só chame atenção, pai. Pegue no pé, pai. Se não vai perder de ano. E a maioria dos pais são analfabetos. Então, como vão ensinar uma coisa que eles não sabem? Esse ano tivemos uma reunião no dia das mães, foi até legal, mas foi reunião também. Então, a mãe fica ali toda feliz e depois vem um boletim todo vermelho, o presente né... E quando chamam os pais são sempre aqueles alunos que aprontam. Mas, aqueles alunos que se destacam não chamam os pais pra dizer: “poxa pai, seu filho está indo muito bem, você está fazendo a diferença na vida do seu filho” (entrevistado 06).

Embora a escola se queixe da pouca participação das famílias na vida escolar dos filhos, de acordo com os relatos a escola promove poucas atividades que tenham o objetivo de aproximar família e escola. Como foi relatado acima, as reuniões são basicamente para que os professores possam falar sobre os problemas escolares dos alunos, o que acaba desmotivando os pais de participarem.

### **3.5.3 DEMANDAS SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Na tabela 10 estão relacionados em ordem decrescente as demandas sociais que foram apontadas pelos entrevistados como principais no ambiente escolar. Os dados estão postos na

tabela de acordo com o número de vezes em que aquela demanda apareceu nas respostas. Conforme as considerações dos entrevistados as quatro principais demandas presentes nas escolas de ensino fundamental na cidade de Cachoeira são respectivamente: a Falta de envolvimento da família com a escola, que foi apontada como um dos principais problemas por 60% dos entrevistados; a violência (física, verbal, doméstica e a violência externa a escola) apontada por 45% dos entrevistados; o desinteresse dos alunos, apontada por 20% dos entrevistados; e a falta de orientação para os alunos, apontada por 10% dos entrevistados.

**Tabela 10 – Demandas sociais apresentadas pelos entrevistados**

<b>DEMANDAS SOCIAIS</b>	<b>QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS QUE APONTARAM ESSA COMO UMA DEMANDA SOCIAL NA ESCOLA</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>
Falta de envolvimento da família com a escola	12	60%
Violência	9	45%
Desinteresse dos alunos	4	20%
Falta de orientação para os alunos	2	10%
Trabalho infantil	1	5%
Fome	1	5%
Drogas	1	5%
Gravidez precoce	1	5%
Dificuldade de aprendizado	1	5%
Falta de assistência a família do aluno	1	5%
Acompanhamento ao aluno com dificuldades	1	5%
Falta de incentivo dos professores para com os alunos	1	5%
Não há	1	5%

Fonte primária, 2016.

As escolas de ensino fundamental do município de Cachoeira são palco das mais diversas expressões da questão social. As demandas percebidas nas escolas, não são demandas apenas da educação, elas perpassam por diversas outras políticas públicas e por isso requer do sistema educacional a presença de profissionais capacitados a dar resolubilidade a estas demandas. “A sociabilidade que o sistema capitalista tem imposta à sociedade tem criado cenários muito delicados no âmbito da educação” (Silva, p.22, 2012).

Devemos compreender que a perversa lógica capitalista que está posta impacta em todos os setores da vida social. Segundo Bolorino (2012) dentre as dimensões da vida social, a educação é uma das mais complexas e importantes dimensões, que envolve diversos espaços da vida do indivíduo como o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e a própria escola.

A educação acaba por refletir as situações de vulnerabilidade social<sup>31</sup> a que a classe trabalhadora está exposta. E ainda de acordo com Silva:

A educação e os espaços que ela utiliza são o barômetro das expressões da questão social e de como o Estado e a sociedade civil têm se portado frente a esses fenômenos. Os problemas que pressionam os espaços educacionais foram desenvolvidos em rede. Historicamente, isso evoca a necessidade de, tanto na interpretação dos problemas como na resolução deles, encará-los através da compreensão da totalidade social (SILVA, 2012, p. 26).

A política de educação representa o resultado das lutas sociais pelo seu reconhecimento como direito. Nos últimos anos a educação vem atingindo uma importância jamais vista antes, marcada pela influência dos acordos internacionais. Assim, o Estado brasileiro tem lançado mão de programas que objetivam sanar as demandas sociais que impedem o aluno de permanecer na escola, como a exemplo o Programa Bolsa Família, que tem a frequência escolar como condicionalidade. Essa nova postura do Estado é também uma resposta as novas exigências do sistema capitalista diante do mundo globalizado e tecnológico.

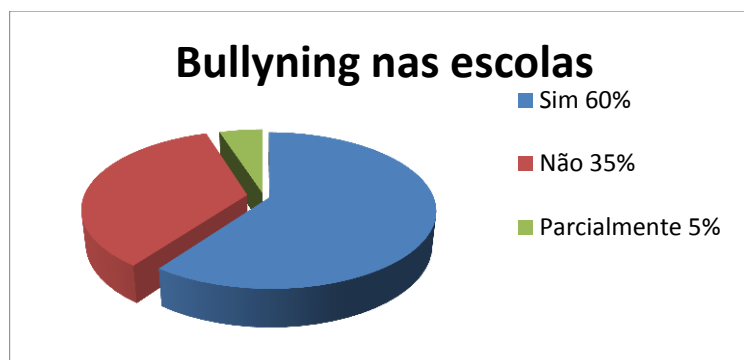
O gráfico 06 trata sobre casos de bullying identificados na instituição, de acordo com o mesmo 60% dos entrevistados responderam que ocorre bullying nas escolas, 33,3% disseram que não ocorre e 6,6% afirmam que ocorre parcialmente.

---

<sup>31</sup>De acordo com Mary Garcia (CASTRO 2002 apud MARIANO; CARLOTO, 2009) podemos compreender a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.



**Gráfico 06 - Bullying**



Fonte primária, 2016.

A maioria dos pesquisados, 60%, afirmaram já ter havido na instituição alguma ação de cunho educativo acerca da temática. Dentre as atividades desenvolvidas, palestras com os alunos é o tipo de atividade que prevalece entre as escolas. Dentre os 40% que afirmaram não ter havido ação educativa sobre o bullying, a maioria, reclama da omissão da escola.

Seguem algumas falas dos entrevistados quando questionados se há casos de bullying na escola:

“Sim, bullying está presente em todos os locais e na escola principalmente. Eu acho a escola muito omissa nesse sentido. Eu acho que escola deveria e poderia trabalhar mais nesse sentido” (Entrevistado 01).

“Sim, teve uma vez que tinha um aluno que era chefe pra mexer com os alunos, a gente falava e ele continuava. A gente fez assim, ele teve que fazer uma pesquisa, fez vídeo e teve que apresentar pra todo mundo e a partir do momento que ele viu o que era que ele entendeu, ele passou a ensinar pra os outros colegas. A gente sempre conversa direitinho” (Entrevistado 13).

De acordo com a cartilha do Conselho Nacional de Justiça, bullying é o termo utilizado,

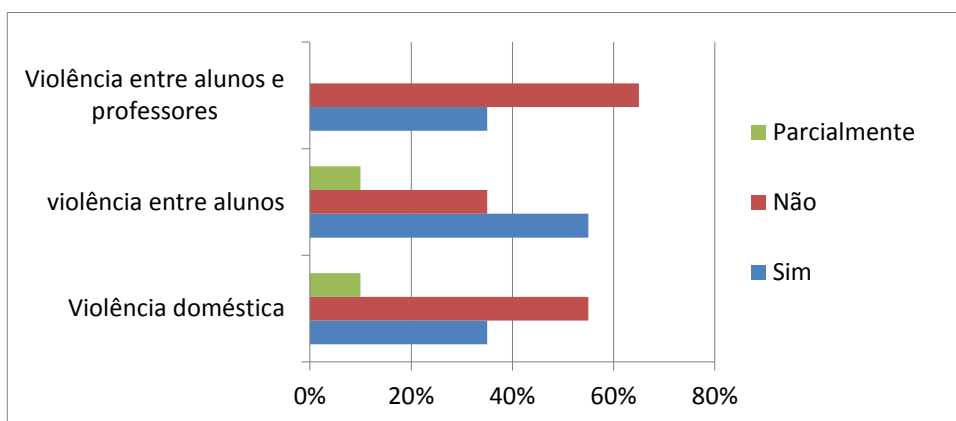
para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (Conselho Nacional de Justiça, 2010, p. 7)

Segundo as informações acima podemos considerar que o bullying ocorre principalmente nas escolas, aonde geralmente é tratado como algo de menor importância. Nos últimos anos esse tem sido um tema bastante discutido no Brasil, no entanto, ainda é

necessário ampliar esse debate para que esse problema realmente seja compreendido e encarado com a seriedade que exige.

Conforme dados dispostos no gráfico 07, que trata sobre casos de violência envolvendo os alunos, quando questionados sobre casos de violência na escola entre alunos e professores 65% responderam não e 35% responderam sim, dentre os que responderam sim todos afirmam que ocorre apenas violência verbal. Sobre casos de violência na escola entre os alunos 55% responderam sim, 35% não e 10% parcialmente, os que responderam sim, em sua maioria afirmaram que a maior parte dos casos é de violência verbal, havendo poucos casos que chegam realmente à agressão física. Acerca de casos de violência doméstica identificados pela escola 35% responderam que já foram identificados alguns casos, 55% responderam que não e 10% responderam parcialmente.

**Gráfico 07 – Violência**



Fonte primária, 2016.

Quando questionados acerca das medidas tomadas com relação aos casos de violência identificados a maioria afirmou que são resolvidos na própria escola e quando necessário chamam os pais pra conversar. Sobre os casos de violência doméstica os profissionais afirmaram que a escola tenta ajudar o aluno, mas que nunca foram tomadas medidas além de conversas com os pais.

A seguir trago algumas falas dos entrevistados que elucidam essa questão.

Sobre violência entre aluno e professor:

“Apenas violência verbal, apenas casos isolados, bem pouco. E principalmente com os alunos da tarde. Ontem mesmo eu sofri uma que acho que foi verbal, o menino foi até suspenso. E assim, de manhã mesmo eu entro na escola os meninos já vem me abraçam, “pró que eu te adoro, eu te amo, vem pra minha sala”. A tarde parece que eu já sou outra pessoa. Também à tarde os meninos já tem outro perfil” (Entrevistado 07).

“Sim, pouquíssimas, as vezes verbal, violência verbal.” (Entrevistado 06).

#### Sobre violência entre os alunos:

“Violência física, psicológica e verbal. O caso de violência que ocorreu aqui foi com a mãe de um aluno. Ela mesmo se chateou com ela mesmo, chegou gritando dando ponta pé no bebedouro, aí a gente teve que chamar os meninos da guarda municipal. E quando ela mesma não aguentou mais caiu dura, aí tivemos que chamar o SAMU. Por causa de um menino que tinha furado o braço da filha dela. Aí a menina falou com a mãe e ela veio pra escola pra pegar o menino. Aí a gente não sabe se ela veio armada ou não” (Entrevistado 08).

“Tem aquelas besteirinhas, brigas próprias da idade, mas nada que chegue a algo mais sério, a gente mesmo resolve. Mas não pra tirar sangue, essas coisas não” (Entrevistado 05).

“Principalmente verbal, violência física é muito pouco. É como eu já disse, eles se protegem muito, principalmente os da manhã. Quando um apronta alguma coisa na sala, eles não entregam quem foi, mas não é medo, é porque eles se protegem mesmo” (Entrevistado 07).

#### Sobre violência doméstica:

“Sim, tem quinze dias, por isso eu nem me toquei. Mas tem quinze dias que a coordenadora fez uma reunião com a gente e passou a situação. Os meninos viviam em cativado. Eu chega me arrepiei, nunca vi uma coisa dessas, o pai batia muito na mãe, eles tiveram que fugir, eles não estavam nem mais frequentando a escola. Então ela pediu ajuda, quem pudesse ajudar trazer roupas e alimentos. Muito raro, todo mundo ficou assim, os professores, porque a gente nunca tinha visto uma coisa dessas na vida. Eles eram de São Félix, da zona rural. Não sei como estão se virando. A escola apoiou, trouxe os alunos, foi até a escola que eles estudavam pegou as notas anteriores, fizeram campanhas pra arrecadar alimentos e roupas e pediu a nós professores pra ter mais paciência com alguma ação que eles façam. Mas eles são alunos muito quietos, tem um, o mais velho, estuda no oitavo ano, a gente não ouve nem a voz” (Entrevistado 07).

“Sim, violência física, de pais que bebem muito e chegam em casa bate na mulher, bate nos filhos. Aí eles chegam com aquela revolta, chegam muitos, mas talvez não chegue até a direção. Mas a gente que está ali no dia a dia percebe quando eles chegam agitados, quando eles ficam ali no cantinho, entendeu? E se a gente conversar, dependendo da confiança que eles tem no professor, eles se abrem, e são muitos, muitos, muitos. Nunca foram tomadas medidas. Uma aluna mesmo chegou com o olho roxo. Aí eu falei pra ela ir procurar dar uma queixa, existe a lei Maria da Penha. Então, ela falou: ah pró, vou dar queixa pra quando ele sair ele me matar?” (Entrevistado 06).

“Não, a gente sabe de alguns casos, mas assim de identificar aqui na escola não” (Entrevistado 10).

“Parcialmente, não temos certeza, mas já tivemos indícios. Apenas um caso chegou ao meu conhecimento que foi identificado de violência física. Porque também ela (aluna) não tinha um comportamento para tal, aí a mãe não tinha outro jeito” (Entrevistado 08).

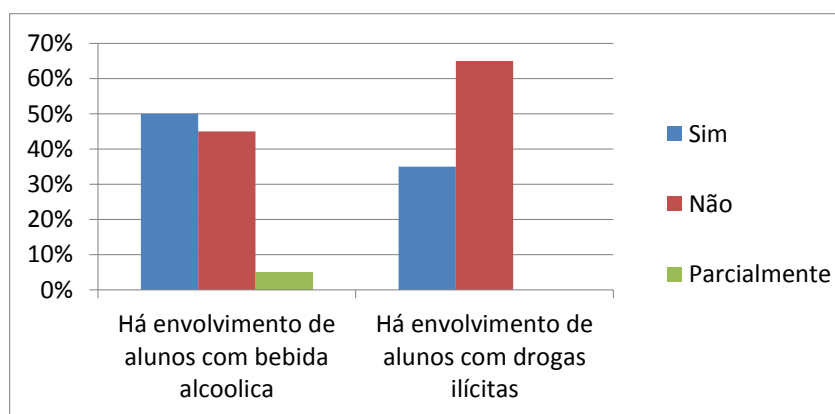
De acordo com o professor Bernard Charlot o conceito de violência pode ser classificado em três níveis distintos: violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismo e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional.

A violência no ambiente escolar tem causas internas e externas, que geralmente estão relacionadas a questões de raça, gênero, idade e série dos envolvidos.

Partindo das falas dos entrevistados é perceptível que muitos entendem as questões sobre violência como uma demanda de responsabilidade da família e dos órgãos competentes como a exemplo o Conselho Tutelar, principalmente com os casos de violência doméstica. Embora a escola já tenha identificado alguns casos, em sua maioria, os entrevistados parecem acreditar que é um problema com o qual a escola não precisa ter maior envolvimento. Contudo, embora seja minoria, alguns professores demonstraram uma imensa preocupação com relação a esses casos, principalmente quanto a casos de violência que partem da comunidade no entorno, especialmente em casos que envolvem drogas ilícitas.

O gráfico 08 trata sobre possíveis casos de alunos envolvidos com drogas ilícitas ou bebida alcoólica. Com relação ao envolvimento com bebida alcoólica, 50% dos entrevistados responderam que há casos; 45% responderam que não; e 5% responderam parcialmente. Sobre o envolvimento com drogas, 35% responderam sim; e 65% responderam não.

**Gráfico 08– Possíveis casos de envolvimento de alunos com drogas ilícitas/álcool**



Fonte primária, 2016.

Os educadores se mostraram receosos em responder essas questões, em sua maioria, alegaram que pelo fato de não poderem provar que o envolvimento realmente existe optariam

por responder negativamente. Desde modo, a análise desses dados deve levar em consideração essa problemática. Ainda assim o número de entrevistados que responderam positivamente se mostra bastante relevante.

#### Sobre envolvimento com bebida alcoólica:

“Beber eles bebem, mas não dentro da escola. A maioria, muitos chegam aqui com bafo que bebeu no domingo” (Entrevistado 04).

“Isso aí final de semana a gente vê direto. Mas eu sou realista, porque aluno pra mim passou do portão eu não tenho nada a ver com a vida dele” (Entrevistado 10).

#### Sobre envolvimento com drogas ilícitas:

“Não vou dizer a você que existe porque eu não tenho como provar” (Entrevistado 10).

“Sim, a escola fica numa área assim, muito... onde existem muitos casos de drogas, de envolvimento com entorpecentes. A gente vê no portão da escola assim o movimento dos famosos craqueiros, donos de bocas, assim querendo aliciar. Só que é difícil pra gente assim tocar no assunto assim de forma clara. Porque um professor, só fez um comentário na sala, e aí o aluno chegou pra alguém de fora e falou e arranharam o carro do professor e tudo. Aí a gente fica se perguntando o que fazer, porque bater de frente é você de repente morrer” (Entrevistado 06).

“Assim, existe, mas não assim escancarado. Por exemplo, a gente tem até alguns casos de alunos que se afastaram da escola. Posso relatar o que aconteceu aqui na minha sala, que até um aluno que eu tinha a alguns anos, que ele se envolveu com a droga, a família não aguentou e foi embora e deixou ele aqui. E ele, um dia, já estava envolvido, entrou aqui e os próprios colegas já tinham medo dele, e ele só queria perturbar, amedrontar os colegas. Aí eu disse a diretora que não queria mais ele aqui, porque ele já estava num grau de envolvimento muito grande, já era considerado perigoso, envolvido com outros. E ela numa pena danada porque ela fica ali trancada no portão na secretária. Ele pediu e ela permitiu que ele entrasse, disse que ele ia ficar aqui e que ele não iria fazer nada não. Aí quando eu virei as costas, estava escrevendo no quadro, vi aquele silêncio anormal, e ele estava fazendo um cigarro de maconha na sala, aí os meninos ficaram assim perplexos. Eu me dirigi a ele e disse assim: “esse é um direito seu, mas não dentro da minha sala, faça o favor de sair”. E ele disse: “não vou sair não”. Eu disse a ele: “você vai sair sim, eu não sou sua mãe, não vou lhe impedir, mas não dentro da minha sala”. Aí o porteiro chegou ali e ele saiu. Depois disso eu disse a ela que se ele entrasse, quem daria aula era ela. Aí, dias depois prenderam ele, aí a mãe largou tudo, pegou o outro irmão e foi embora” (Entrevistado 01).

Apesar de estarmos tratando aqui de escolas de ensino fundamental – que atendem crianças/adolescentes de faixa etária aproximada de até os 14 anos – os dados postos no

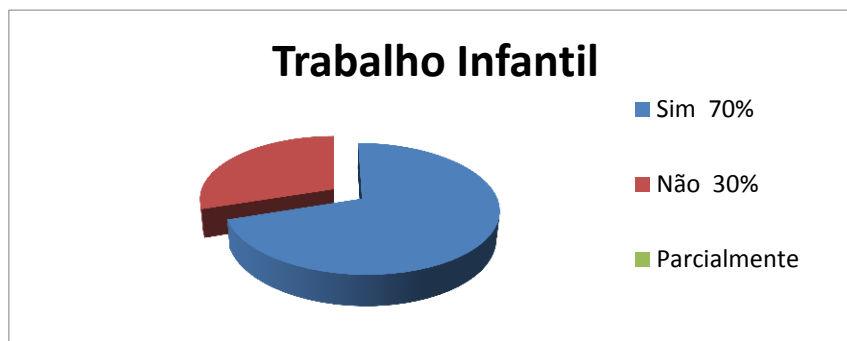
gráfico acima trazem indícios consideráveis e preocupantes acerca do uso de drogas, e principalmente do uso de álcool. Estes indicam o uso ou envolvimento precoce com essas substâncias.

O uso de drogas não é um problema recente e nem tampouco exclusivo da cidade de Cachoeira. Trata-se de um complexo problema de saúde pública que acarreta diversas consequências negativas para a sociedade. No Brasil a questão das drogas atingiu proporções alarmantes no últimos tempos, sendo uma das principais causas da morte precoce de milhares de jovens. Geralmente o primeiro contato com essas substâncias ocorre na adolescência.

Esse é um problema que acaba emergindo no âmbito das escolas públicas. Dentre as escolas pesquisadas, a maioria está localizada em comunidades carentes, nas quais há recorrência de casos de envolvimento com tráfico de entorpecentes e do uso de álcool. Não há como evitar que as demandas sociais da comunidade ao entorno adentram o ambiente escolar, pois os alunos são oriundos dessas comunidades e vivenciam essa realidade no seu dia a dia. Desta forma, a escola não pode se manter indiferente ao problema das drogas e do uso de álcool. No entanto, como foi possível perceber mediante as falas destacadas acima, apesar dos entrevistados perceberem a necessidade de trabalhar essa temática com o corpo discente, a maioria dos educadores sente-se receoso e despreparado para lidar com o problema. Isso ocorre devido à falta de profissionais capacitados para dar-lhes suporte e ampliar esse debate no âmbito das escolas.

O gráfico 09 trata sobre a identificação de possíveis casos de trabalho infantil. De acordo com os dados dispostos no mesmo, 70% dos entrevistados responderam que já foram identificados possíveis casos de trabalho infantil e 30% responderam que não.

**Gráfico 09 – Trabalho Infantil**



Fonte primária, 2016.

Com relação ao tipo de trabalho infantil, foram citados como principais o trabalho na feira livre da cidade, pesca, mariscagem, trabalhos como ajudante de pedreiro, limpeza de

terrenos, costura de sapatinhas, venda ambulante o e trabalho na roça. Acerca de medidas tomadas no enfrentamento dessa problemática alguns entrevistados relataram que a escola chama os pais para tentarem resolver a situação, mas na maioria dos casos nem uma medida foi tomada.

A Constituição da República em seu artigo 7<sup>a</sup> no inciso XXXIII proíbe qualquer trabalho para menores de dezesseis anos, exceto na condição de aprendiz e apenas a partir dos quatorze anos. Apesar de ser proibido, o Brasil registra ainda altos índices de trabalho infantil, segundo a Cartilha do Tribunal Superior do Trabalho<sup>32</sup> o país tem ainda cerca de três milhões e setenta mil crianças trabalhando, que fazem parte de um número ainda mais absurdo de cerca de quinze milhões de crianças que trabalham ao redor do mundo.

Seguem algumas falas que ilustram essa análise:

“Sim, é o que é mais gritante, quando temos sábado letivo mesmo os meninos não vem, muitos vão trabalhar na feira” (Entrevistado 01).

“Não há, mas eu sou contra essa pergunta, eu queria é que o aluno tivesse trabalhando e estudando porque pelo menos evitaria este comportamento” (Entrevistado 02).

“Sim, alunos que as vezes não frequentam para vender bolo nas ruas ou capinar, ajudar na roça” (Entrevistado 11).

“As vezes trabalham para ajudar na renda familiar” (Entrevistado 15).

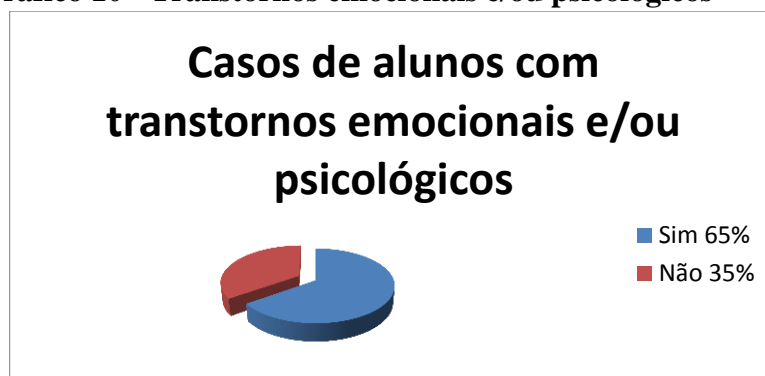
Embora o trabalho infantil tenha sido citado como uma das demandas sociais mais recorrentes na comunidade. Podemos considerar que até então poucas medidas foram tomadas pelo poder público no enfrentamento dessa questão. Os entrevistados demonstram encarar com naturalidade o fato de muitos alunos não frequentarem a escola nos dias de feira livre. A partir dos relatos podemos considerar que há muitos casos de trabalho infantil nas escolas de ensino fundamental de Cachoeira, mas, em sua maioria, os alunos não chegam a abandonar completamente a escola por conta do Programa Bolsa Família.

O gráfico 10 trata sobre a identificação de possíveis casos de alunos com transtornos emocionais e/ou psicológicos. Segundo os dados dispostos no gráfico 65% dos entrevistados responderam que sim, a escola já identificou possíveis casos de alunos com transtornos emocionais e/ou psicológicos e 35% responderam que não.

---

<sup>32</sup> Informação retida da Cartilha Trabalho Infantil e Justiça do Trabalho. Disponível no endereço <<http://www.tst.jus.br/documents/3284284/0/Cartilha+Primeiro+Olhar> > Acessado em 14/02/2016.

**Gráfico 10 - Transtornos emocionais e/ou psicológicos**

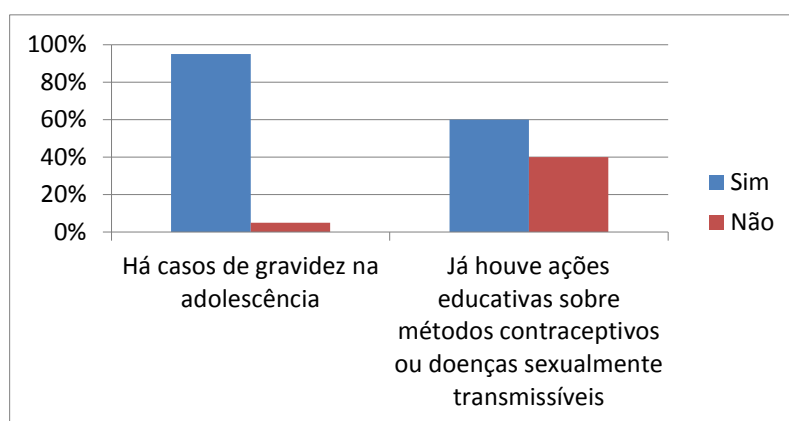


Fonte primária, 2016

Os entrevistados que responderam sim ressaltaram que embora não haja atendimento especializado nas escolas alguns casos de alunos com transtornos foram percebidos e foi solicitado acompanhamento para esses alunos, sendo que alguns alunos são acompanhados pelo CAPS Cachoeira. Ainda de acordo com os entrevistados a maioria dos casos relacionados a essa questão são de alunos que apresentam sinais de déficit de atenção e dislexia.

O gráfico 11 demonstra os resultados sobre casos de gravidez na adolescência identificados pela escola, bem como as possíveis ações sócio educativas acerca de métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis.

**Gráfico 11 – Gravidez na adolescência**



Fonte primária, 2016.

Segundo os dados postos no gráfico 11 podemos considerar que 95% dos entrevistados responderam que há casos de gravidez na adolescência nas instituições pesquisadas, apenas 5% responderam não a essa questão. Quando questionados acerca de atividades sócio educativas promovidas na escola 60% responderam que já houve e 40% responderam que não. Sobre o



tipo de atividade promovida, todos os entrevistados responderam que foram palestras sobre a temática, em sua maioria foram promovidas pela Secretaria de Saúde do município através da equipe do PSF. Portanto, podemos considerar que 95% dos entrevistados afirmam haver casos de gravidez precoce nas escolas de ensino fundamental participantes na pesquisa.

Seguem algumas falas dos entrevistados:

Gravidez:

“São muitos e muitos e recorrentes. Quinta e sexta a gente libera eles mais cedo por falta de merenda. E é assim, alunos que às vezes passam mal na escola, porque tá com fome. E eles ainda tem que enfrentar o percurso, as vezes é de duas horas e tem crianças que passam mal. E diante de todos os problemas o que mais me inquieta é isso. Porque ainda vai colocar uma criança no mundo pra viver tudo isso de novo” (Entrevistado 06).

“Não são muitos não, são muitos casos de meninas que começam cedo, mas de gravidez não, eles são muito espertinhos” (Entrevistado 13).

Atividades sócio educativas sobre a temática:

“Já ocorreram palestras. O professor que trabalha no ensino fundamental geralmente é uma mulher. Mas o menino não tem a dimensão do que representa isso pra sociedade, colocar 5 ou 6 meninos e largar aí pra os outros criarem” (Entrevistado 02).

“Já houve uma ação em parceria com o GAMGE. Que foi desenvolvida por doutora Rita. Foi uma palestra e teve uma dinâmica. Essas atividades não acontecem com frequência” (Entrevistado 08).

“Nunca houve ações sobre métodos contraceptivos, porque quem é doido de fazer? As mães vão chegar aqui brigando, dizendo que estamos ensinando as filhas delas a usar anticoncepcional. Só se fizer mesmo uma campanha. A gente já trabalha demais, pai e mãe também tem que esquentar a cabeça um pouquinho. (Entrevistado 10).

“As professoras trabalham em sala de aula com eles, e também o pessoal do PSF já desenvolveu palestra aqui sobre essa temática” (Entrevistado 05).

A gravidez na adolescência não é um problema novo no Brasil, apesar de vivermos a era da informação, muitas informações ainda chegam aos adolescentes de maneira distorcida e ainda existem muitos tabus quando trata-se de sexualidade.

Os índices nacionais mostram que cerca de 1,1 milhão de adolescentes engravidam por ano no Brasil<sup>33</sup>. Esse é um problema que pode acarretar uma série de consequências que marcarão a vida dessas adolescentes, dessas crianças que irão nascer e de toda a família. Os

---

<sup>33</sup> Informação encontrada no site da Fiocruz- Fundação Osvaldo Cruz. Disponível no endereço <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=57&sid=8> >

problemas decorrentes de uma gravidez precoce vão desde a desistência dos estudos a tentativas de aborto e conflitos familiares.

De acordo com relatos dos entrevistados é possível concluir que nas escolas ainda há certos tabus por parte dos professores, que muitas vezes os impedem de abordar abertamente e em uma linguagem acessível aos adolescentes, o tema da sexualidade. Nas instituições pesquisadas diversos entrevistados citaram a necessidade de ter uma pessoa externa a escola preparada para falar sobre sexualidade com os alunos.

A realidade explicitada aqui reitera o que vem sendo afirmado ao longo deste estudo, a escola pública está atravessada por diversas expressões da questão social e esse contexto requer a presença de profissionais capacitados a lidar com essas demandas. Amaral (2011) nos ensina que a educação pública se caracteriza como tal pela qualidade dos serviços prestados e não somente pela ampliação do acesso. Nessa perspectiva ela afirma que a precarização da educação pública resulta no acirramento das dificuldades de permanência e de êxito dos alunos na escola, essas condições, somadas as manifestações da questão social vivenciadas pelos alunos no seio de suas famílias, nos bairros e comunidades em que estão inseridos representam também possibilidades de atuação do profissional de Serviço Social, pois estão relacionadas às demandas sociais que emergem nesse universo. Vale ressaltar que não se trata apenas da inserção do profissional de serviço social, mas da inserção de profissionais que sejam capacitados para lidar com essa conjuntura, sendo fundamental neste caso a interdisciplinaridade.

As expressões da questão social, bem como, as desigualdades e os índices de desproteção social aqui exposto apontam para a necessidade do aprofundamento de estudos que abordem a questão social no âmbito da educação pública.

Como campo comprometido em termos de direitos sociais, as escolas públicas foram reorganizadas pelas novas orientações das políticas sociais e, ao mesmo tempo, constituem espaços de expressão de mazelas sociais diretamente ligadas à reorganização produtiva. (AMARAL, 2011, p. 47)

Se faz necessário destacar que por vezes uma demanda social acaba estando relacionada à outra e/ou uma acaba levando a existência de outra. Os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem como falta de interesse dos alunos, evasão, reprovação, baixo rendimento, entre outros, parecem estar relacionados às condições sociais em que esse aluno está exposto, ou seja, os dados refletem a falta de proteção social vivenciada pela população, e

nestas condições torna-se extremamente difícil garantir o aproveitamento escolar esperado desses alunos.

#### 3.5.4 O SERVIÇO SOCIAL DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A tabela 11 a seguir trata sobre o conhecimento dos entrevistados acerca do Serviço social da Secretária Municipal de Educação de Cachoeira. De acordo com os dados postos a seguir podemos ponderar que dentre os diretores/coordenadores entrevistados 100% afirmaram conhecer o Serviço Social da Secretaria de Educação. E dentre os professores 33,3% afirmam conhecer, 60% afirmam conhecer parcialmente e 6,7% não conhecem.

**Tabela 11 – Sobre o Serviço Social da Secretária Municipal de Educação**

<b>CONHECE O SERVIÇO SOCIAL DA SEC. EDUCAÇÃO?</b>	<b>Quantidade DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Percentual (%) DIRETOR OU COORDENADOR</b>	<b>Quantidade PROFESSORES</b>	<b>Percentual (%) PROFESSORES</b>
SIM	5	100%	5	33,3%
NÃO	0	0	1	6,7%
PARCIALMENTE	0	0	9	60%
Total	5	100%	15	100%

Fonte primária, 2016.

Apesar de nem todos os entrevistados terem afirmado conhecer, 100% deles responderam sim quando questionados se consideravam importante a presença do assistente social na equipe técnica da Secretaria de Municipal de Educação.

Acerca das atividades desenvolvidas pela profissional do Serviço Social nas escolas, 35% dos entrevistados responderam que a profissional já desenvolveu alguma atividade em parceria com a instituição, 65% responderam que ainda não havia sido realizada nem uma atividade na instituição e 5% afirmaram que foi desenvolvida parcialmente, pois a atividade que houve foi apenas uma palestra com o intuito de apresentar a profissional a equipe da escola.

De acordo com os relatos dos entrevistados é possível perceber que a maioria dos profissionais ainda não consegue compreender quais seriam as funções desempenhadas pelo assistente social no âmbito da educação. Isso ocorre pelo pouco contato dos mesmos com a profissional, que está lotada na Secretaria Municipal de Educação. Contudo, todos eles reconhecem a necessidade de um profissional que seja capaz de preencher uma lacuna existente na educação, ou seja, suprir a necessidade que as escolas têm de um profissional com um olhar diferenciado que vá além da relação ensino aprendizagem e que seja capaz de compreender e indicar soluções para diversas demandas sociais presentes nesse ambiente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a educação como uma das áreas mais significativas na vida do ser humano torna-se fundamental compreender as relações que acontecem no interior das instituições escolares. Vivemos em uma sociedade atravessada pelos interesses das classes dominantes e desta forma devemos perceber que o ambiente escolar também é influenciado por essa lógica.

A importância de conhecer as expressões da questão social que emergem no espaço escolar significa a possibilidade de traçar estratégias para o enfrentamento dessas demandas sociais. E apesar do Serviço Social no âmbito escolar ainda ser considerado novo, o reconhecimento da necessidade desse suporte às escolas já representa uma grande vitória na luta pela garantia da educação como um direito social inalienável.

O avanço do sistema capitalista, a evolução das tecnologias e a globalização põe a escola atual frente a novas exigências. Além das condições sociais postas aos educandos é preciso também levar em consideração que o modelo de escola que temos hoje já não atende a essas exigências. A escola pública atual ainda é uma escola feita para filhos de escravos que segue a lógica que educação pública é para pobre, por este motivo “qualquer coisa” está bom. Essa realidade fica explícita nos relatos dos professores e nos dados aqui postos. Portanto, devemos pensar a escola pública no município de Cachoeira como uma escola que ainda segue o modelo de educação pública adotado desde o século XVIII. Este, em consonância com tantos outros fatores acarretam a falta de estímulos dos educandos e a baixa participação

das famílias, como foi possível perceber pelos índices de reprovação, evasão escolar e as notas do IDB, dados que refletem essa necessidade de mudança no formato de escola que temos atualmente. Ressalto aqui a importância de perceber que

Não podemos deixar de reconhecer que nos últimos anos os índices de escolarização tem melhorado consideravelmente em consequência dos programas sociais inaugurados pelo Governo Federal. É inegável o impacto do Programa Bolsa Família com suas condicionalidades tanto nos índices educacionais, quanto na saúde e assistência. No entanto, ainda se faz necessário traçar estratégias para a garantia da qualidade dessa educação escolarizada. E mais do que isso, é fundamental compreendermos que frente a tantos problemas postos a educação, não podemos ser ingênuos em acreditar que a educação sozinha transforma a vida das pessoas, quando ela mesma está frente a tantos entraves e que não são inerentes apenas a política de educação. Logo, se faz necessário entender que ainda que haja uma grande melhoria em todos estes fatores explicitados ao longo desse estudo, ainda assim, como resultado não alcançaríamos essa grande transformação que tanto atribuem à educação, pois essa melhoria está condicionada a melhoria em uma série de outros fatores como saúde, assistência, transporte, segurança, entre outros.

Diante dos dados apresentados acerca da realidade da educação pública na cidade de Cachoeira é notável que há muito por fazer no sentido de garantir os mínimos necessário para que a relação de ensino aprendizagem aconteça com o aproveitamento adequado por parte dos estudantes.

A realidade aqui apresentada demonstra que os profissionais do ensino fundamental da cidade de Cachoeira sentem-se despreparados para lidar com esse denso universo de demandas sociais que emergem no âmbito das escolas. Em consequência disso, muitos mostram-se indiferentes as demandas aqui postas e acabam por culpabilizar os próprios alunos e as suas respectivas famílias, não conseguindo estabelecer uma relação entre esses problemas e vulnerabilidade social a que estas famílias estão expostas. De acordo com os relatos dos entrevistados, a maioria, compreende a falta de interesse dos alunos, a indisciplina e o baixo rendimento escolar como de inteira responsabilidade dos alunos e das famílias, às vezes, referindo-se a esses resultados como se fosse consequência de uma escolha dos próprios alunos, bem como, compreendem a baixa participação das famílias como “má vontade” e desinteresse pela vida escolar dos filhos.

Frente ao cenário exposto deixo como sugestão ao poder municipal a ampliação da quantidade de profissionais do Serviço Social na educação do município de Cachoeira. Ao

assistente social da Secretaria de Educação Municipal sugiro o desenvolvimento de atividades com os gestores e educadores da rede, que tenha como objetivo trabalhar a compreensão destes acerca do trabalho do Serviço Social no âmbito da educação, pois não há como procurar o que não se conhece. Através dos dados da pesquisa é possível concluir que a maioria dos profissionais não entendem quais as atribuições do assistente social e como o profissional inserido na Secretaria Municipal de educação pode contribuir com os professores e discentes da rede. Também sugiro a realização de atividades nas quais o assistente social possa discutir junto com os profissionais da educação as demandas sociais presentes nas escolas da rede e indicar soluções para essas problemáticas de modo a fazer destes profissionais multiplicadores no interior das escolas; buscar a elaboração de atividades em parceria com outros profissionais valorizando a interdisciplinaridade; a elaboração de um instrumento de mapeamento das demandas sociais, através do qual o profissional possa fazer um diagnóstico correto das condições socioeconômicas e das relações no interior da escola e traçar sua intervenção de acordo com a realidade das escolas; e priorizar atividades que trabalhem a relação escola x família.

Enfim, devemos considerar que a implantação do Serviço Social na educação municipal de Cachoeira ainda é recente e o profissional se vê diante de um amplo universo de demandas. Porém, isso de forma alguma diminui a importância que representa a presença desse profissional neste espaço ocupacional. É fundamental levar em consideração que o Serviço Social da Secretaria Municipal de Cachoeira é representado hoje por apenas uma profissional e que as funções do assistente social inserido no âmbito da Secretária não são as mesmas desenvolvidas pelo profissional quando inserido nas escolas. Em contrapartida, deve-se ter cuidado para que em consequência dessa realidade a atuação profissional não seja reduzida a apenas atendimentos pontuais, acabando por ignorar todo esse universo de demandas sociais apontadas acima, que requerem o planejamento de atividades interventivas continuadas que possam realmente promover a transformação social.

## REFERÊNCIAS

**A educação no Brasil.** Disponível em < <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf> > acessado em 25 de outubro de 2015.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação.** Caderno Especial, nº 26, 2005.

ALMEIDA, Ney Luís Teixeira de (org). **Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação.** CFESS. 2011.

AMARAL. Liane Monteiro Santos Amaral. **Trabalho de assistentes sociais na escola parque de Salvador:** contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Superintendência de pesquisa e pós-graduação, Universidade Católica do Salvador. Salvador/BA, 2011.

AZEVEDO. Fernando de. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** 1932. Disponível em < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf) > Acessado em 20 de outubro de 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Câmara de Deputados: Centro de Documentação e Informação, 1988.

**Breve relato da história da educação excludente:** do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Disponível em < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html> > acessado em 01 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9ª ed. Brasília, DF: Câmara de Deputados: Centro de Documentação e Informação, 1996. p. 45.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Deputados: Centro de Documentação e Informação, 2014. p. 86.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação, 1961. p. 11.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) > Acessado em 05 de janeiro de 2016.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania burguesas**. In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania. 14 ed. São Paulo: Cortez. 2010. Cap. I. p. 13-33.

BULLA, Leônia Capaverde. **Relações sociais e questão social na trajetória do Serviço Social brasileiro**. In: Revista textos e contextos. 2003. Disponível em < [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/.../947/727.html](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/.../947/727.html) > Acessado em 15 de dezembro de 2015.

CACHOEIRA. **Lei nº 908, de 03 de junho de 2011**. Autoriza o município de Cachoeira a instituir o Serviço Social escolar. Cachoeira, BA, 2011.

CAMPOS, Lidiane Dermínio Silveira. **O Profissional de Serviço Social na Educação Infantil**. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca/SP, 2012.

CASTANHA, André Paulo. **A instrução pública no Brasil entre a independência e o ato adicional de 1834**. In: Simpósio Nacional de Educação, II, Cascavel. Disponível em < <http://cacphp.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/26.pdf> > Acessado em 25 de outubro de 2015.

CASTANHA, André Paulo. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX. Disponível em < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12> > Acessado em 20 de outubro de 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas Sobre Cidadania e Modernidade**. In: Ciclo de Debates sobre “Modernidade”. I. 1994. Transmissão em rede nacional de Televisão Executiva. Revista Imprensa Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social. São Paulo. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Campinas, 2002. p.168-200. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> > Acessado em 11/11/2015.



DURHAM. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.** Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009) acessado em > 10 de novembro de 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Thais de lima. **Entra a Igreja, Sai a Coroa.** Disponível em < <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/sai-a-igreja-entra-a-coroa> > acessado em 28 de outubro de 2015.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7ª ed. São Paulo: Centauro. 2005.

GADOTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.** 9ª ed. São Paulo: Cortez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. In: Congresso de Educação: Qualidade na Aprendizagem, I, 2013, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2013.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário.** [1996?]. Disponível em < <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf> > Acessado 11 em Janeiro de 2016.

GENTILI, Pablo; STURBRIN, Florencia. Igualdade, Direito à Educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: **Política Educacional, Cidadania e Conquistas Democráticas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-25.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e welfare state:** Estado e Desenvolvimento social no Brasil. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000200003) > Acessado 20 de dezembro de 2015.

HEIDRICH, Andréa Valentina. **Transformações no estado capitalista: refletindo e refratando transformações na questão social.** In: Revista Virtual Textos e Contextos. v. 5. Porto Alegre, 2006. Disponível em < <http://www.redalyc.org/pdf/3215/321527158008.pdf> > Acessado em 15 de dezembro de 2015.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002):** duas propostas, duas concepções. Disponível em <

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf) >  
acessado em 22 de outubro de 2015.

IAMAMOTO, Marilda. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. 40ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LÁZARO, André. Diversidade e Direito à Educação: Lutas, Conquista e Desafios. In: GENTILI, Pablo (org.). **Política Educacional, Cidadania e Conquistas Democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 67-77.

LESSA, Sergio. **O Processo de Produção/Reprodução social**: Trabalho e sociabilidade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA, A DISTÂNCIA. Programa de Capacitação para Assistentes Sociais. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Reprovação social, Trabalho e Serviço Social. Módulo 2. [2006?]. P. 20-30.

MACIEL, Lizete Shizue Bomuro; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. 2006. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003) > Acessado em 05 de janeiro de 2016.

MANACORDA, M. Aliglierio. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARIANO, S. A.; CARLOTO, C. M. **Gênero e Combate à Pobreza**: programa bolsa família. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a18.pdf> > Acesso em 15.01.15.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Fundef e o professor**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf> > Acessado em 03 de janeiro de 2016.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª ed. São Paulo: Autores associados. 2011.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário**. In: Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, V, 2008, São Paulo. v. 1. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados. 2008.

SILVA, Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: Possibilidades e limites**. 2000. 222 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SILVA, Marcela. O Lugar do Serviço Social na Educação. In: \_\_\_\_\_. **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 15-31.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão democrática e Serviço Social: Limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública – Limeira/SP**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário La Salle do Rio Grande do Sul, Canoas-RS. 2012.

SANTOS, Milton. As Cidadanias Mutiladas. In: PIÑON, Nélida. et al. **Preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997. p. 133-144.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Reflexões sobre o jusnaturalismo: o direito natural como direito justo**. Disponível em < [www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao\\_abril2007/.../doc1.doc](http://www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao_abril2007/.../doc1.doc) > Acessado em 03 de janeiro de 2016.

RISSI, R. C. M. **A Interface Entre as Políticas de Assistência Social e Educação na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: um estudo desta relação no município do Rio de Janeiro**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, VI, 2013. São Luís, Maranhão. Disponível em < <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo16-impassesedesafiosdaspoliticadaseguridadesocial/pdf/ainterfaceentreaspoliticadeseassistenciasocial.pdf> > Acessado em 20 de dezembro de 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes. 1986.

TANURI, Leonor Maria. **A nova LDB e a questão da administração educacional**. In: Nova LDB Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998. Cap. II. P. 33-38.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas Constituições Brasileiras: Textos e Contextos**. Brasília: RBEP, 2007. V.88. p. 291-309. Disponível em < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508> > Acessado em 20 de agosto de 2015.

YAZBEK. Maria Carmelita. **Estado e Políticas Sociais**. [2008?]. Disponível em < <http://pt.slideshare.net/ThiagoPrisco/yazbek-maria-carmelita-estado-e-polticas-sociais-1> > Acessado em 10 de dezembro de 2015.

## APÊNDICE A

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA:

**Serviço Social na educação: uma análise das possibilidades de intervenção profissional na rede educacional do município de Cachoeira**

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB - Coordenação de Serviço Social.

Eu \_\_\_\_\_, declaro que estou ciente da minha participação na pesquisa com o título acima citado que tem como objetivo principal identificar as possibilidades de intervenção do Serviço Social da Secretária Municipal de Educação de Cachoeira nas escolas da rede.

A minha participação será respondendo a um instrumento de pesquisa de cunho acadêmico acerca das demandas sociais percebidas na instituição escolar em que trabalho. Fica acordado que Todas as informações prestadas serão utilizadas com intuito de possibilitar a realização da pesquisa e publicação das informações e que todos os meus dados de identificação serão preservados.

Estou ciente que se trata de uma atividade voluntária e que a participação não envolve remuneração. Tenho total liberdade de não responder a determinadas questões, tirar dúvidas durante o processo de estudo, excluir do material da pesquisa informação que tenha sido dada ou desistir da minha participação em qualquer momento da pesquisa, exceto após a publicação dos resultados.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa. A minha participação é formalizada por meio da assinatura deste termo em duas vias, sendo uma retida por mim e a outra pela pesquisadora.

Cachoeira, \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_.

Participante - Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador - Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



### **CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS CACHOEIRA-BA**

*Considerando a ainda recente implantação do Serviço Social na Secretária de Educação do Município de Cachoeira, e minha experiência de estágio curricular obrigatório que foi realizado na referida instituição. Essa pesquisa tem como objetivo contribuir para a elaboração do projeto de intervenção do Serviço Social na rede educacional do município. Para tanto, o presente instrumento de pesquisa foi elaborado com a finalidade de mapear as possíveis intervenções do profissional de Serviço Social nas escolas da rede municipal.*

#### **1. Identificação da instituição**

Nome da escola:

Perfil da escola:

Endereço:

E-mail:

Telefone:

Diretor (a):

Número de alunos:

Número de professores:

Número de funcionários:

Número de turmas:

Turmas multisseriadas:

#### **2. Identificação do entrevistado**

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Cargo/função:

Tempo de profissão:

Tempo de atuação na instituição:

### **3. Sobre o Serviço Social da Secretária Municipal de Educação**

1. Conhece o Serviço Social da Secretária Municipal de Educação? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente.
2. O que o profissional do Serviço Social da Secretária Municipal de Educação pode fazer para a melhoria da assistência prestada a comunidade escolar do município?
3. Você considera importante a presença de um (a) assistente social na equipe técnica da Secretária Municipal de Educação? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, justifique.
4. Já foi desenvolvida alguma atividade nessa instituição em parceria com o Serviço Social da Secretária Municipal de Educação? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente. Se sim, que tipo de atividade? Considerou relevante a participação da Assistente Social? Há registros da atividade?

### **4. Mapeamento das demandas nos anos de 2013, 2014 e primeiro semestre de 2015**

1. Quais as principais demandas sociais percebidas na escola?
2. Quais as principais queixas dos alunos em relação a escola? Como estas principais queixas foram identificadas pela escola?
3. Qual a principal queixa dos alunos na relação com os professores em sala de aula? Como estas principais queixas foram identificadas pela escola?

4. Quais as principais queixas dos professores com relação a escola? Como estas principais queixas foram identificadas?
  
5. Quais as principais queixas dos professores na relação com os alunos em sala de aula?
  
6. A escola promove atividades em articulação com as secretarias municipais (educação, saúde, assistência, turismo...), com os equipamentos das políticas sociais (CRAS, CREAS, CAPS...) e/ou com o Conselho Tutelar? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente. Se sim, com quais? Quais atividades? Essas atividades são desenvolvidas quando há uma demanda específica ou aleatoriamente?
  
7. A escola promove atividades com a participação das famílias? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente. Se sim, quais atividades? Com qual periodicidade?
8. Como você classificaria a relação dos pais com essa instituição de ensino? ( ) Péssima ( ) Regular ( ) Boa ( ) excelente
  
9. Quais demandas da vida escolar dos alunos os pais trazem para a escola?
  
10. Há casos de reprovação? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, quantos?
  
11. Há casos de evasão escolar? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( )  
Se sim, quantos?
  
12. A escola recebe alunos com necessidades especiais? Sim ( ) Não ( ) Se sim, quantos?
13. A estrutura física da escola atende a essas necessidades? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( )
  
14. Como a escola atende a essas necessidades? Há algum profissional capacitado para atender alunos com necessidades especiais?
  
15. Conhece o BPC Escola? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( )  
Se sim, a escola tem algum aluno incluso neste programa? Sim ( ) Não ( ).  
Se sim, quantos?
  
16. Há casos de envolvimento de alunos com drogas ilícitas? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ).
  
17. Há casos de envolvimento de alunos com bebida alcoólica? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ).
  
18. Há casos de violência na escola entre alunos? Sim ( ) Não ( ).



- Se sim, de que tipo? Quantos casos? Há algum caso que marcou e que possa ser relatado?
19. E de violência entre alunos e professores? Sim ( ) Não ( ).  
Se sim, de que tipo? Quantos casos? Há algum caso que marcou e que possa ser relatado?
20. A escola já identificou possíveis casos de violência doméstica? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ).  
Se sim, de que tipo? Quantos casos? Quais medidas foram tomadas? Há algum caso que marcou e que possa ser relatado?
21. A escola já identificou casos de trabalho infantil? ( ) Sim ( ) Não
22. Há casos de bullying na instituição? ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente. Como a escola lida com isso? Há ou já houve ações de cunho educativo sobre essa temática? Há algum caso que marcou e que possa ser relatado?
23. A escola é o espaço formal responsável por preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Ela aparece como um ambiente intermediário entre a família e a sociedade, deste modo, torna-se um ambiente propício para a avaliação emocional dos alunos através de comparação com seu grupo etário e social. Considerando essa afirmação, a escola já identificou possíveis casos de alunos com transtornos emocionais e/ou psicológicos (depressão, déficit de atenção, transtorno de aprendizagem, transtorno de personalidade, dislexia...)?  
Se sim, que tipo? Quantos casos? Quais medidas foram tomadas?
24. Há casos de gravidez na adolescência? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, quantos? Geralmente num ano ocorre uns 3 ou 4 casos.  
Há ou já houve ações de cunho educativo sobre métodos contraceptivos?  
Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( )  
Se sim, que tipo de ação? Há algum registro sobre essa ação?
25. Nos últimos dois anos ocorreram programas ou projetos de enfrentamento a essas demandas? Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( )
26. Há algum dado estatístico acerca das demandas sociais tratadas neste questionário?
27. Você tem alguma sugestão de temáticas que poderia ser trabalhada pela profissional do Serviço Social com a comunidade escolar desta instituição a fim de minimizar algum problema?