

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Mikaela Lobo de Matos

Serviço Social e o Direito à Educação Básica: Contribuições no enfrentamento da
infrequência escolar

Florianópolis

2021

Mikaela Lobo de Matos

**Serviço Social e o Direito à Educação Básica: Contribuições no enfrentamento da
infrequência escolar**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Rosane Bressan

Florianópolis

2021

Ficha de Identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Matos, Mikaela Lobo de
Serviço Social e o Direito à Educação Básica :
Contribuições no enfrentamento da infrequência escolar /
Mikaela Lobo de Matos ; orientadora, Carla Rosane Bressan
, 2021.
146 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio
Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Direito à Educação. 3. Serviço Social. 4. Infrequência Escolar. 5. Educação Básica. I. , Carla Rosane Bressan. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III. Título.

Mikaela Lobo de Matos

Serviço Social e o Direito à Educação Básica: Contribuições no enfrentamento da
infrequência escolar

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharela em Serviço Social e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 20 de maio de 2021.

Profa. Dra. Rúbia dos Santos Ronzoni
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carla Rosane Bressan
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Antônia Carioni Carsten
Avaliadora
Assistente Social do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a mim, sujeito central nesse processo de ensino-aprendizagem ao longo desses cinco anos. Em segundo lugar, gostaria de agradecer as mulheres da minha vida: minha mãe, Carollinne, minha vó, Janet, minha irmã, Sarah e minha tia, Mayara, que mesmo com jeitos tão diferentes de ser, me enchem de amor, expressando cada dia mais a força e inteligência da mulher brasileira. Ao meu tio, Felipe, que mesmo morando tão longe se faz sempre presente. Ao nosso menininho, meu primo, Miguel, por alegrar minha vida, colorindo meus dias com partidas de uno e convites para caminhar. E, para completar os agradecimentos à minha família, sou grata por ter a Snoopa e a Celine – que são cachorras e não sabem ler -, mas que fazem meus dias mais felizes e trazem leveza para tempos tão sombrios a qual vivemos.

Meu agradecimento as minhas amigas, Juliana, Pyetra, Rafaela e Taynara, por todas as nossas trocas, risos e choros em momentos tão importantes. Também, a Sabrina, Peixoto e Mayara que fizeram mais leve os dias cansativos dentro da UFSC. Agradeço ao Gean por me acompanhar em todo esse processo de formação e por sempre me ajudar nos problemas eletrônicos. Ao Jonas, que me apoiou e me incentivou, como um efeito calmante foi essencial nesse final de curso.

No tocante ao meu processo de formação profissional, agradeço a toda equipe do Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD) e ao Marista Escola Social Lúcia Mayvorne por me acolherem e me ensinarem tanto. Destaco meu especial agradecimento, a professora Carla Bressan que me supervisionou no estágio obrigatório em Serviço Social e me conduziu no processo de elaboração do presente estudo, se fazendo sempre presente. A Maria Antônia Carsten que me recebeu de braços abertos no momento de estágio e compartilhou comigo aprendizados e experiências. E, a professora Andréa Fuchs, que foi um dos sujeitos fundamentais para meu processo formativo, com suas reflexões sobre a articulação teórico-prática e dimensões do Serviço Social. Para mim vocês são inspirações profissionais e exemplos reais da postura crítica e propositiva necessária aos assistentes sociais, obrigada!

Encerro agradecendo a todas as professoras e à universidade pública, aos caminhos e espaços que trilhei durante a graduação e aos profissionais que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação profissional.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa abordar sobre fenômeno da infrequência escolar, a partir da intervenção do Serviço Social no campo da educação básica. Parte-se da concepção de educação em sua condição de direito social, noção que necessita ser fortalecida e ampliada na sociedade brasileira. Reitera a política de educação como um *locus* de atuação de assistentes sociais, compreendendo suas possibilidades e desafios. Para tanto, toma como referência a experiência de estágio em Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, compreendendo a vivência das assistentes sociais nesse espaço de atuação e as expressões da “questão social” no ambiente escolar. Em vista disso, explana-se uma ação dessas profissionais com as famílias dos educandos que buscou identificar as condições socioeconômica destes, em meio a pandemia da COVID-19 que tem agravado as desigualdades sociais já latentes na sociedade brasileira. A fim de atender os objetivos a que se propôs este trabalho, a pesquisa foi de caráter qualitativo e teve como base de dados o sistema APOIA *online* (coordenado pelo MPSC), com intuito de compreender as interpretações implícitas nas ações e motivações, registradas pelas escolas do Município de Florianópolis, quanto à condição de infrequência escolar de seus estudantes; tal como, as informações coletadas via questionário *online*, denominado de “Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar”, direcionado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne que se encontravam em situação de infrequência escolar no ano de 2019. Pode-se afirmar que foi identificado a reafirmação da cultura brasileira de culpabilização do sujeito e sua família, principalmente, quando analisadas as ações registradas pelas escolas no sistema APOIA. Ao analisar as informações coletadas junto aos estudantes, evidencia-se que a dinamicidade da vida é complexa e que a infrequência escolar é multicausal. Portanto, é fundamental aos profissionais que atuam com essas dimensões uma visão ampla deste fenômeno, rompendo com práticas responsabilizadoras e buscando a articulação intersetorial para enfrentar as questões que permeiam a infrequência escolar, tendo como pano de fundo a luta pela garantia do direito à educação democrática, universal, gratuita, pública e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Básica. Direito à Educação. Serviço Social. Infrequência Escolar. Estágio em Serviço Social. Intersetorialidade.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas entre os anos de 2005 e 2018 em Florianópolis	80
Gráfico 2 – Unidades escolares e registros no sistema APOIA por rede educacional	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Localização da residência das famílias.....	60
Tabela 2 – Pessoas por residência	62
Tabela 3 – Trabalho e Pandemia	63
Tabela 4 – Benefícios recebidos pelas famílias.....	65
Tabela 5 – Motivações registradas pelas escolas no sistema APOIA	82
Tabela 6 – Ações realizadas pelas escolas para o enfrentamento a infrequência escolar	86
Tabela 7 – Relação entre idade e série/ano dos adolescentes respondentes.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AIE Aparelho Ideológico do Estado
APOIA Aviso Por Infrequência de Aluno
CBIA Centro Brasileiro de Infância e Adolescência
CFESS Conselho Federal de Serviço Social
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSE Centro Socioeconômico
CT Conselho Tutelar
DSS Departamento de Serviço Social
EC Ementa Constitucional
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
FICAI Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
FHC Fernando Henrique Cardoso
FMI Fundo Monetário Internacional
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IVG Instituto Padre Vilson Groh
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
MPL Movimento Passe Livre
MPSC Ministério Público de Santa Catarina
NECAD Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família
NISA Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA
OMS Organização Mundial de Saúde
PCFM Plano de Combate à Fome e à Miséria
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC Propostas de Emenda Constitucional
PI Projeto de Intervenção
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE Política Nacional de Estágio

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

SEDSC Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina

SGD Sistema de Garantia de Direitos

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UE Unidade Escolar

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROCESSOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS: O IRREFUTÁVEL VÍNCULO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL	14
2.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: PONTUANDO OS PRESSUPOSTOS CENTRAIS DA TEMÁTICA	14
2.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS, NORMATIVOS E TEÓRICOS	21
2.3 O DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	28
3 SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL.....	42
3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO.....	42
3.2 O OBJETO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A “QUESTÃO SOCIAL” E SUAS EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	54
3.3 ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO MARISTA ESCOLA SOCIAL LÚCIA MAYVORNE.....	59
4 INFREQUÊNCIA ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	68
4.1 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COMO <i>LOCUS</i> PRIVILEGIADO DE IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	68
4.2 INFREQUÊNCIA ESCOLAR: QUESTÕES PARA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA	74
4.3 INFREQUÊNCIA ESCOLAR: O QUE OS DADOS REVELAM A PARTIR DA APROXIMAÇÃO COM OS ESTUDANTES E AS AÇÕES REGISTRADAS NO SISTEMA APOIA PELAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS	77
4.3.1 Percurso metodológico	77

4.3.2 O que os dados revelam.....	80
5 CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – Projeto de Intervenção de Estágio.....	112
APÊNDICE B – Questionário Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar	140
APÊNDICE C – Quadro 1: Apreensões e sentimentos sobre o ensino remoto.....	142
APÊNDICE D – Quadro 2: Pandemia e Sentimentos	144

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a questão do direito à educação básica. E, de modo específico, pretende compreender e refletir sobre o fenômeno da infrequência escolar, uma vez que este se coloca de maneira recorrente nas unidades educacionais. Além disso, apreende-se que a condição de infrequência escolar dos educandos, por vezes, pode indicar elementos de fenômenos mais complexos, inclusive para a não concretização do direito à educação.

A temática deste estudo advém do processo de estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social, que tinha como *locus* o Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD) articulado ao Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, haja vista que ambas as instituições possuíam interesses em comum, como estudar e trabalhar mais propriamente o fenômeno da infrequência escolar. Assim, foi desenhado o tema a partir da experiência teórico-prática do estágio em Serviço Social, em especial, os momentos de participação do NECAD nos encontros do Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA), que tenciona a formulação de estratégias para enfrentar os desafios cotidianos dos atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), no que se refere ao direito à educação e à questão da infrequência escolar; e o acompanhamento semanal do exercício profissional das assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, possibilitando a aproximação da atuação do Serviço Social na Educação Básica.

Para cumprir a finalidade que se objetivou neste trabalho, parte-se do princípio da educação como um direito social, portanto, uma educação de qualidade, gratuita, com vertente crítica, pública e de gestão pública, perspectiva que deve ser fortalecida e ampliada. Portanto, nesse trabalho a visão de educação contraria a lógica de mercado, voltada ao lucro, que possui como intuito a mera reprodução do sistema vigente. Ao reconhecer a amplitude histórica da educação e as correlações de força que perpassam esse campo, vê-se o assistente social como um profissional necessário para a defesa da educação na direção de direito, compreendendo as vulnerabilidades e contradições que permeiam essa esfera, prioritariamente, o âmbito escolar.

Com o propósito de compreender as questões que envolvem a “infrequência escolar” e as diferentes possibilidades de enfrentamento para garantir efetivamente o direito à educação, reflete-se sobre esse fenômeno a partir da sua percepção multicausal, o analisando além do aparente e buscando inverter o viés de análise pautado na culpabilização e responsabilização do sujeito e sua família.

Para tanto, esse estudo se embasa em uma pesquisa de caráter qualitativo que pretende levantar as motivações e ações realizadas pelas escolas do Município de Florianópolis, que foram registradas no sistema Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA) *online*, no ano de 2019. Busca-se identificar as diferentes compreensões sobre a infrequência escolar implícitas nas ações desenvolvidas pelas escolas pesquisadas. Ademais, para aprofundar esse fenômeno, a pesquisa tomou como dados de análise as informações coletadas quando da execução do projeto de intervenção de estágio, que possuía como intuito central contribuir no processo de interpretação sobre os impactos da COVID-19, enquanto um dos elementos potencializadores do fenômeno da infrequência escolar identificada no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne ainda no ano de 2019.

Em vista disto, este trabalho divide-se em três capítulos que contemplam eixos centrais para instigar a reflexão e alinhar a discussão, que tem como objetivo abordar sobre o fenômeno da infrequência escolar, a partir da intervenção do Serviço Social no campo da educação básica. A fim de contribuir na interpretação da condição de infrequência escolar dos educandos como um fenômeno de múltiplas causas, que abrange amplas questões que perpassam a sociedade brasileira, haja vista as desigualdades histórico-sociais que se colocam no cenário do país.

No primeiro capítulo é abordado a funcionalidade que a educação recebe no contexto capitalista, com foco no desenvolvimento da política de educação no contexto brasileiro, de modo especial, a educação básica, tendo em vista suas limitações e garantias. Assim, problematiza a educação voltada à reprodução da ordem vigente, evidenciando o cenário neoliberal no Brasil e suas consequências para a política de educação. Bem como salienta a importância da visão de educação que contrarie essa lógica, buscando garanti-la como um direito social, gratuito e de qualidade para todas as crianças e adolescentes, debate embasado no pensamento dos seguintes autores: Ponce (1986); Enguita (1989); Freitag (1986); Frigotto (2010); Mészáros (2008); Saviani (2005); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011); Marx (2013); entre outros.

O segundo capítulo dedica-se a identificar a educação como um espaço de atuação de assistentes sociais, pautando seu exercício profissional em uma postura crítica e propositiva, assegurando a luta pela educação de qualidade, pública, universal e democrática. Nesse momento, é retratada a vivência de estágio em Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e explana-se uma ação das assistentes sociais da referida escola, entendendo-a como relevante, visto o agravamento das expressões da “questão social” devido à pandemia do novo Coronavírus, buscando analisar a condição social e econômica das famílias dos educandos.

Com intuito de dissertar sobre a atuação do assistente social nos âmbitos escolares, com vista a garantia ao direito à educação básica, se fundamente nos autores: Barbosa (2015); CFESS (2014); Witiuk (2004); Netto (2011); Iamamoto e Carvalho (2006); Iamamoto (2008).

O terceiro e último capítulo contempla o foco principal desta pesquisa, apresentando o levantamento realizado na base de dados do programa APOIA *online*, ponderando sobre as ações e motivações registradas pelas escolas de Florianópolis em relação à infrequência escolar. Ao realizar a análise sobre as compreensões refletidas nos dados pesquisados, faz-se um contraponto à lógica posta, apresentando, também, as informações dadas pelos educandos do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne via questionário intitulado “Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar”. Deste modo, expõe as fragilidades e potencialidades da atuação intersetorial, visando a uma ação coletiva entre sujeitos, serviços e políticas públicas para o enfrentamento a infrequência escolar e, prioritariamente, a garantia ao direito à educação de modo efetivo. Para tanto, são utilizados os seguintes autores e normatizações: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); Paiva (2009); Schultz e Miotto (2010); Pierini e Santos (2016).

E, por fim, seguem-se as considerações finais, referências bibliográficas e demais textos apensados.

2 PROCESSOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS: O IRREFUTÁVEL VÍNCULO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL

O campo da educação, desde seus primórdios, é um espaço de luta e de disputa de interesses contrários, explicitando elementos característicos da luta de classes, prioritariamente no modo de produção capitalista. Portanto, tomando como pressupostos o sistema vigente e sua relação com a educação, no primeiro momento, a discussão tomará como ângulo a questão do capitalismo e seus pilares centrais, para, assim, explicar sobre a educação na sociedade capitalista. E, posteriormente, o movimento histórico da Política de Educação no Brasil, considerando seus aspectos legais, normativos e teóricos, para que se possa, então, compreender o desenho da Política de Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concretizando, deste modo, o objetivo proposto para o presente capítulo.

2.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: PONTUANDO OS PRESSUPOSTOS CENTRAIS DA TEMÁTICA

Compreender a educação demanda refleti-la historicamente, visto que sua concepção permeia a sociedade e, como tal, se desenvolve e se modifica por intermédio desta, ou seja, se institui a partir do movimento histórico, social e econômico dado. Apreende-se que, a depender do período histórico, das relações sociais e dos meios de produção pertencentes às diferentes épocas, o papel que a educação desenvolve também se altera.

A história da educação, conforme indica Saviani (2005, p.15), é “[...] marcada pelas dimensões do país e pela diversidade de tempos, espaços e ritmos [...]”. Deste modo, abordar a política educacional e o sistema de educação instituído no Brasil requer a aceção das especificidades e particularidades que constituem a totalidade histórica (SAVIANI, 2005). Em vista disso, pressupõe-se a necessidade de ponderar sobre a dinâmica da educação como todo, para entendê-la especificamente na realidade brasileira. Visto que,

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado com certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitariam o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens e mais variados espaços e tempos sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação. (BRANDÃO, 2010, p.109).

Segundo Ponce (1986), na comunidade primitiva – coletividade pequena formada por laços de consanguinidade e ligada à terra – os indivíduos eram livres e possuíam os mesmos direitos, sendo assim, mulheres, homens e crianças eram tidos como semelhantes. As crianças, quando manifestavam “certa autonomia”, estima-se que em torno dos 7 anos, eram inseridas nas mesmas atividades de “trabalho” que os adultos. “As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos.” (PONCE, 1986, p.19).

Todavia, neste período histórico em que a sociedade não possuía distinção de classe, a finalidade da educação advinha da estrutura social, pautada nos interesses comuns da coletividade, isto é, uma educação embasada em princípios igualitários e de bem comum. Ao longo do tempo esta noção se transmutou, e isso ocorreu ainda na Antiguidade, em que os sistemas monarcas tinham suas organizações sociais pautadas em classes sociais. Contudo, não se pode pensar que, desde que fora encetada esta divisão de classes, ocorre a luta consciente entre estas, ao contrário, muitos fatores incorrem para que se acentue a contradição dos interesses desses segmentos, e, por conseguinte, a aparição da luta entre as classes (PONCE, 1986). Isto decorre da incompreensão das classes sociais por parte dos sujeitos que se inserem nelas, como preconiza Penã (2008) este fato refere-se ao conceito de “classe em si”, no qual o sujeito existe e compõe tal classe, sem refletir e analisar as condições que permeiam essa questão. Quando ocorre a tomada de consciência, ou seja, a consciência de classe, a apreensão se dá pela concepção de “classe para si”.

Portanto, aspectos que anteriormente, na sociedade sem a dimensão de classe, eram compreendidos por meio de concepções de coletividade e igualdade entre os membros do grupo vão se extinguindo, e, com isso, emergem novas percepções. A partir deste movimento, nos períodos históricos subsequentes à Idade Antiga (quando vai se tornando explícita uma diferenciação social), emergem elementos característicos do caráter de classe cada vez mais intensos; que, posteriormente, com a mudança para o modo de produção capitalista, vão provocar o acirramento inevitável da diferenciação de classe social, tornando mais visível a desigualdade social e econômica entre os sujeitos, principal característica do sistema vigente atualmente.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX; ENGELS, 2005, p.40)

Com o advento do sistema capitalista a questão das classes sociais se torna incisiva, sendo um elemento estrutural da sociedade desse modo de produção. Esta determinação tem seu alicerce na exploração de uma classe pela outra, uns tidos como melhores que outros, em virtude da apropriação da riqueza socialmente construída. Este modo de produção e reprodução da vida social se desenvolveu no decorrer do tempo, conservando seu intuito central – a exploração do homem pelo homem.

A transição dos modos de produção pré-capitalistas para o sistema capitalista ocorreu de forma lenta, aderindo aspectos de modos de produção anteriores conjuntamente com suas noções específicas. “O que ocorre é um processo onde os traços dos modos de produção precedentes vão sendo tragados paulatinamente até que o modo de produção capitalista seja dominante.” (FRIGOTTO, 2010, p.94). Essa transformação acontece lenta e gradual, modificando aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos da sociedade, com o advento do Estado liberal/burguês. Este processo inicia-se ainda no século XVI, por intermédio da acumulação primitiva – na qual as terras comunais eram expropriadas por meios fraudulentos e convertiam-se em propriedade privadas (MARX, 2013). Mediante a transição para o Estado burguês, uma série de transformações societárias começam a emergir, conservando o princípio central da propriedade privada, dos direitos individuais e do Estado mínimo para questões sociais e máximo para o capital, conforme preconizava a teoria liberal de Locke (COUTINHO, 1989).

O modo de produção capitalista detém particularidades, dentre elas, uma das características prioritárias refere-se à criação de mecanismos que vão recair principalmente na classe operária. Os indivíduos pertencentes a esta são obrigados a trabalhar, ou seja, vender sua força de trabalho a um capitalista. Deste modo, há dois sujeitos imbricados nesse processo, o primeiro detém os meios de produção e meios de subsistência, valora a quantia que possui comprando força de trabalho alheia; enquanto o segundo detém somente a força de trabalho que é vendida no ato de produzir. Nesse sentido, a força de trabalho também assume a forma de “mercadoria”, vendida pelo trabalhador para garantir sua subsistência – essa cisão estabelece as classes fundamentais e antagônicas do sistema capitalista. Para tal fim, é necessária inicialmente a fragmentação dos aspectos da produção, ou seja, o trabalhador e os meios de produção (MARX, 2013).

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. (MARX, 2013, p.786).

Outra característica marcante desse modo de produção diz respeito à forma como a mercadoria¹ transfigura-se em riqueza, ou seja, aquele que dispõe de mais mercadorias é tido como mais rico e vice-versa. A mercadoria, nessa sociedade, é concebida como um objeto externo ao homem que satisfaz suas necessidades, a “[...] forma elementar que assumem os produtos do trabalho humano na sociedade mercantil.” (FRIGOTTO, 2010, p.91). Nesta perspectiva, a força de trabalho humana também se compõe em uma mercadoria e deriva-se desta o lucro do capitalista – que provém da mais-valia², isto é, o sobretrabalho ou trabalho não remunerado (NETTO, 2012).

Ao passo em que se desmistificam as relações específicas do sistema de produção capitalista, evidenciam-se, concomitantemente, as relações sociais que na sociedade capitalista representam relações de classe. E de modo mais profundo na análise, uma relação entre coisas, haja vista, que as mercadorias aparecem de forma alheia ao trabalho humano e a isso Marx (2013) intitula de fetichismo, isto é, uma maneira de alienar os sujeitos.

Nesse sentido, o capital necessita de um mecanismo em que a classe dominante delinieie o modo de pensar das classes dominadas, alienando-as na direção do capital. Um desses mecanismos é a educação, a escola, as ações educacionais que possuem como aspecto central moldar os sujeitos desde crianças a cidadãos úteis na ótica do capital, tendo como alicerce o trabalho. Assim, segundo Ponce (1986), utilizando-se da educação (nas mais diferentes instâncias) a burguesia controla a forma dos sujeitos compreenderem concretamente a reprodução e produção das relações sociais estabelecidas na ordem vigente, enquanto alimentam seus lucros. (PONCE, 1986).

De acordo com Enguita (1989), as primeiras formas de sistemas escolares que ocorreram no Ocidente manifestaram-se no Baixo Império Romano e no Império Carolíngio. Conforme o referido autor, “Os primeiros sistemas escolares que surgiram na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos,

¹ A mercadoria no sistema vigente é, conforme Marx (2013), composta por dois valores, o valor de uso e o valor de troca. O primeiro determina a utilidade que possui, a mercadoria floresce com esta característica, por isso, quando é inserida no mercado, introduz-se a sua necessidade. Deste modo, o valor de uso produz suporte material para o valor de troca, este que se refere à quantidade (grandeza do valor), mede-se uma mercadoria em razão de outra, quando essas possuem a mesma grandeza – sendo a quantidade de trabalho socialmente necessário que determina o valor de troca das mercadorias.

² Conforme Netto (2012), a partir da sua compreensão das categorias de Marx, “O valor de uma mercadoria se determina pela *quantidade total de trabalho* que encerra. Mas uma parte dessa quantidade de trabalho representa um valor pelo qual se pagou um equivalente em forma de salários; outra parte se materializa num valor pelo qual *nenhum* equivalente foi pago.” (NETTO, 2012, p.292). Nesse sentido, a mais-valia refere-se ao tempo em que o trabalhador exerce seu trabalho e não lhe é pago e essa parte se converte em lucro do capitalista.

religiosos ou militares.” (ENGUIA, 1989, p. 129). Alguns fatores, como lutas religiosas e a composição de novos Estados nacionais, estimularam a ampliação do ensino. Aliado a isto tem-se o fato da dominação do conhecimento, haja vista que a transformação da sociedade alterou o modo da apreensão do trabalho e da vida social. Já que nesse momento o ofício não era mais aprendido no próprio ambiente de trabalho, portanto, é necessário dirigir-se à escola. (ENGUIA, 1989).

A educação escolarizada antecede o sistema capitalista, mas é a partir do capital que a escola se desenvolve e progride cada vez mais, “[...] desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo, [...], as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar [...]” (ENGUIA, 1989, p.130). A escola e o capitalismo desfrutam de história e essa instituição não tem se mantido neutra com o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política (CARNOY; LEVIN, 1985, p. 4 apud ENGUIA, 1989, p.229).

Ponce (1986) indica que a educação promovida pelas classes dominantes ao longo da história da humanidade possuiu três fins, sendo eles: 1) aniquilar indícios de tradições inimigas; 2) perpetuar e reproduzir as condições de afirmação de sua classe como dominante; 3) evitar rebeliões e manifestações das classes dominadas. A depender do momento histórico, foi evidenciada maior concentração em uma das três estratégias, contudo, as três são sempre utilizadas, independente do período.

O sistema educacional é capaz de auferir a reprodução das relações sociais do sistema capitalista e, por conseguinte, a reprodução da cultura e ideologia dominantes. Nesta perspectiva, o sistema educacional pode exercer duas funções importantes ao capital, são elas: a reprodução da cultura e a reprodução da organização de classes. Em virtude disso, é suscitada aos sujeitos uma falsa consciência para que concordem e conservem o *status quo*. Logo, a educação se concebe como a reprodução de “[...] estruturas sociais supostamente democráticas que de fato perpetuam desigualdades sociais e históricas, interpretadas como naturais e devidas a diferenças individuais, com auxílio do postulado da igualdade de chances.” (FREITAG, 1986, p.22).

Após a família, a escola é a segunda instituição em que o indivíduo se insere e se relaciona com outros, momento em que ramifica a infância e o mundo adulto. É nesta que se introduzem valores, moldando o caráter dos sujeitos desde novos, de modo que estes respeitem a rotina, a ordem e a autoridade compulsória, sem oposições. Em vista disso, prepara as crianças e adolescentes adequadamente para o mundo do trabalho, os tornando úteis aos olhos do capital. (ENGUIITA, 1989).

Nessa direção, Althusser (1980) indica a escola como um “Aparelho Ideológico do Estado” (AIE), sendo uma instituição especializada que reproduz as relações sociais e materiais necessárias ao capital. Para o autor, os AIEs funcionam predominantemente por meio da reprodução da “ideologia” – com alicerce na ideologia dominante – e em segunda mão por intermédio da repressão. Em virtude disso, as classes dominantes preservam fortemente o espaço educacional (de modo especial a escola), pois os movimentos de resistência das classes subalternas podem angariar formas de utilizá-los nos conflitos de classe. Haja vista que os AIEs são o escopo das revoluções, bem como o *locus* da luta de classes.

Contraditoriamente, segundo Goergen (2013), também é possível desmistificar a noção de escola apenas como um meio de manutenção do *status quo* e perpetuação da ordem capitalista. Ao compreender as relações de classe no modo de produção capitalista, vê-se a histórica negação do saber à classe trabalhadora. A rejeição de um sistema escolar que cultive a consciência crítica e reflexiva nos sujeitos, instigando-os à noção de classe, transcendendo de “classe em si” para “classe para si” (PENÃ, 2008), lutando para objetivar seus interesses. Portanto, seria esse o modo escolar necessário às classes subalternas, a escola que fosse o espaço e instrumento dessa luta.

A educação em sua condição de direito e, como tal, integrante do processo de construção da cidadania plena, reafirma a luta por direitos sociais, políticos e civis, sendo um instrumento e estratégia de luta da classe trabalhadora. Conforme Goergen (2013, p. 736) “[...] sem educação não há cidadania, pode-se concluir que a educação é, efetivamente, um direito essencial de cada cidadão”.

Dessa forma, não é difícil entender que a educação é palco constante de lutas, nesse sentido é que se deve fortalecer a compreensão de educação como um direito social e um bem público, defendendo uma educação pública e de gestão pública, gratuita, popular e de qualidade. Para isso, é necessário realizar a resistência ativa em relação à educação com objetivos mercadológicos, voltada ao lucro e fundada nos princípios do capital. Assim, Freire (1986)

concebe a educação como um mecanismo para a mudança, sendo essa uma educação permanente e de vertente crítica, voltada para o homem como um ser social, afirmando que

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1986, p. 27-28).

De acordo com Mészáros (2008), por si só, a educação formal não seria capaz de perpetuar o sistema capitalista, bem como não seria o suficiente para uma revolução social radical. Ainda conforme o referido autor, esperar que o sistema capitalista permitisse que as instituições educacionais intensificassem e incentivassem a ruptura com a lógica mercantil do capital é um delírio fantasmagórico. Deste modo, o autor indica que as respostas da educação não podem ser formais, mas, sim, essenciais, isto é, abranger “[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2008, p.45). Visto isto, apreende-se que “Mais que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções.” (ENGUITA, 1989, p.129), posto que compreende uma série de conquistas e retrocessos tanto de um lado, quanto de outro.

Portanto, historicamente há um conjunto de transformações histórico-sociais relativas ao modo de produção vigente, às relações sociais, e de modo específico, para este trabalho, a noção de infância e de adolescência implicam e são implicadas por concepções de educação e sistemas educacionais que se colocam na realidade. Sendo que “[...] as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais.” (ENGUITA, 1989, p. 131). Na realidade social da América Latina e, de modo especial, brasileira, isto não seria diferente, na medida em que são modificados aspectos sócio-históricos na sociedade, a questão da educação também se altera – aqui dado enfoque na educação básica.

Portanto, compreendendo as perspectivas pontuadas anteriormente, prioritariamente em relação ao modo de produção capitalista e sua relação com a educação – sendo essa permeada por correlações de força nesse sistema –, faz-se necessário, para atender ao objetivo que se busca aqui, trazer elementos históricos específicos do cenário brasileiro. Assim, o texto que se segue alinhará elementos legais, normativos, históricos e teóricos sobre a educação no Brasil, desde sua época como Colônia de Portugal, até o momento atual.

2.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS, NORMATIVOS E TEÓRICOS

Historicamente o Brasil tem sua narrativa distorcida, suprimindo o passado por intermédio da concepção dominante da sociedade. Portanto, propaga-se uma história branca e burguesa, com base na exploração de povos que não representassem esta dita hegemonia. Em decorrência deste paradoxo, entre a história transmitida pela classe dominante e o lado da história dos povos subalternos - o qual não é divulgado -, é perpassado aos sujeitos, através das relações sociais, diferentes formas de segregação, exclusão, intensificando a desigualdade.

Visto isto, é importante retomar questões históricas referentes à educação no Brasil, apreendendo que cada país tem suas particularidades sócio-históricas e, deste modo, a forma como foi sendo constituído o sistema de ensino acompanha esses movimentos particulares de cada período histórico. Portanto, no decorrer do texto vão ser registrados elementos centrais do processo histórico da educação brasileira.

Conforme Saviani (2008), anteriormente ao capitalismo a educação tinha caráter confessional e era realizada pela Igreja Católica, mas

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2008, p. 149).

Quanto aos sistemas educacionais no Brasil, no primeiro momento do século XVI até meados do século XVIII, em que o país era colônia de Portugal, a educação era realizada por jesuítas, subsidiada pela Coroa portuguesa (SAVIANI, 2005). Conforme Souza e Carvalho (2019), os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, e a educação promovida por esses era voltada aos indígenas, que, por intermédio da alfabetização e catequização, tinha como intenção “civilizar e cristianizar” esses sujeitos, além de “[...] proceder-se à aculturação das pessoas nativas da terra.” (SOUZA; CARVALHO, 2019, p.4)

Nesse momento a estrutura da sociedade se organizava em escravos³, senhores de engenho – donos das casas grandes –, membros da Coroa portuguesa e o clero. Portanto, as escolas exerciam a reprodução da ideologia dominante e perpetuação da sociedade

³ Segundo Lima e Veronese (2011) nesta época, aos 4 anos de idade a população infantil com descendência africana, iniciava o processo trabalhista com base na exploração e, ao completarem 12 anos, seu preço dobrava, pois entendiam que já estavam moldadas à subjugação e, portanto, poderiam realizar tarefas mais árduas. Algumas crianças eram trazidas da África, vítimas de tráfico humano; já outras nasciam nas embarcações a caminho do Brasil; e tinha aquelas fruto do estupro dos senhores de engenho às escravas, tornando-se o que se intitulava de mulatos e mestiços, na época.

escravocrata, que de certo modo já era garantida pela própria organização da produção. Nessa perspectiva, a função do incipiente sistema de ensino então instituído “[...] consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominantes [...], a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas.” (FREITAG, 1986, p.48).

Em 1759 são fechados os colégios jesuítas e emergem as aulas régias, sendo considerada a primeira representação formal de um “sistema de ensino público estatal”. Isto ocorreu em virtude das reformas pombalinas que contestam as noções religiosas, tendo como base a inspiração do Iluminismo e concepções laicas (SAVIANI, 2005). Conforme Souza e Carvalho (2019), já nesse momento a educação voltava-se à garantia dos objetivos da classe dominante, reforçando a manutenção das relações sociais e de produção vigentes.

Após o Brasil proclamar sua independência, acontecem sucessivas tentativas de formular “[...] a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias [...]” (SAVIANI, 2008, p.150). Como, por exemplo, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que indicava a criação dessas escolas em todas as vilas, que foi formulado em virtude da pressão da sociedade, todavia, não foi efetivado na prática, pois não condizia com as perspectivas que pautavam o governo – que na época já se fundamentava nas noções da elite. Posteriormente, em 1834 foi promulgado o Ato Adicional à Constituição, no qual estava disposto ao governo⁴ o encargo do ensino superior, enquanto a educação popular, os ensinos primários e secundários, ficavam a cargo das províncias. (SAVIANI, 2005).

De fato, a educação popular não interessava ao Estado, já que não se fazia necessária ao interesse das elites, dada a situação social e econômica nacional: um terço da população era composto por escravos, outra grande parcela era composta por mulheres e uma pequena parcela pela nascente classe média. As elites estudavam em casa, com preceptores particulares, com os quais completavam seu ensino primário e secundário e, depois, dirigiam-se para os cursos superiores mantidos pelo Estado ou para a Europa. (SOUZA; CARVALHO, 2019, p. 11).

Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que, no período da Primeira República brasileira, o poder público encarrega-se de manter as escolas, disseminando o ensino inicial, ofertado em grupos escolares, sendo estes na forma de escolas primárias. Logo, “[...] no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal.” (FREITAG, 1986, p.48-49). Pontua-se que, em virtude de os filhos da elite

⁴ O governo se organizava por meio da Regência Trina Permanente até o momento deste Ato Adicional à Constituição, que também alterou este modelo para a Regência Una com mandatos de quatro anos, e o primeiro administrador da Regência Una foi Diego Feijó, em 1835.

estudarem no seu ambiente domiciliar, a origem da política de educação estatal é pensada restritamente, concebendo apenas o básico, pois era voltada aos sujeitos oriundos das classes pobres.

De acordo com Rizzini (1997), no Brasil esses aspectos se alteram devido a influências externas, como o advento do Iluminismo (século XVIII), a expansão do sistema capitalista, a Revolução Francesa (1789 -1799), entre outros. Enquanto no contexto europeu de Revolução Industrial se propagava a modernização, dada pela criação de novas máquinas e equipamentos. Como consequência, ocorre o agravamento da desigualdade social e acentua-se o segmento de sujeitos pauperizados na sociedade. Neste momento da história a pobreza crescia proporcionalmente ao aumento da capacidade social de produção de bens.

No cenário brasileiro, entre fins do século XIX e início do século XX, identifica-se o período da infância e juventude como a “chave para o futuro” e, a partir desta percepção, há uma preocupação geral quanto àqueles que seriam o futuro do país. Desta forma, se introduz um paradoxo quanto às crianças, pois ora estas representavam a salvação, ora representavam intimidação, medo. Essa dualidade está relacionada à ideia de criança em perigo e perigosa, esta última, majoritariamente, oriunda de classes subalternas, que simbolizavam um estado de urgência; para estancar este dito problema social, o Estado utilizava ações que moralizam e criminalizam a pobreza (ARANTES, 1995).

No Brasil, ao final do século XIX, identifica-se a criança, filha da pobreza - 'material e moralmente abandonada' - como um 'problema social gravíssimo, objeto de uma 'magna causa', a demandar urgente ação. Do referencial jurídico claramente associado ao problema, constrói-se uma categoria específica - a do menor – que divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa: abandonada ou 'em perigo de o ser'; pervertida ou 'em perigo de o ser'. (RIZZINI, 1997, p. 29).

Conforme Rizzini (1997), a partir desse entendimento, apreende-se que eram os “avessos ao trabalho” que sofriam a maior intervenção, porque representavam um perigo à nação. Para que esta situação não se reproduzisse, era necessário retirar as crianças do meio familiar e inculcar-lhes valores morais imbricados no trabalho. A forma idealizada, então, foi colocar esses “menores” nas chamadas Escolas de Reforma.

Nessa conjuntura, também é produzida a regulamentação que objetivava tratar da temática infanto-juvenil, o Código de Mello Mattos⁵, de 1927 a 1990. Este possuía como fundamento de intervenção nesse campo ações coercitivas e punitivas. Como também a proposição de uma educação que moldava ao trabalho, garantindo a qualificação da mão de

⁵ Igualmente conhecido como Código de Menores, perdurou por mais de 60 anos, sendo revisto em 1979.

obra e o lucro dos proprietários dos meios de produção. Portanto, ajustando as crianças e adolescentes pobres ao conceito de “cidadãos úteis” na ótica do capital, ensinando-lhes desde cedo a serem subjugados. (RIZZINI, 1997). Ou seja, conforme Ponce

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar. (PONCE, 1986, p. 171).

Nesse período havia uma dicotomia entre a educação da infância e adolescência oriundas da classe burguesa e das classes pauperizadas. A primeira era compreendida como ideal e, por isso, bastava receber os ensinamentos que lhes foram reservados; e a segunda era proposta a partir da perspectiva da Doutrina do Menor em Situação Irregular⁶ – pautada no Código de Menores –, ou seja, era entendida como um “problema” e necessitava de uma ação mais intensiva de “correção” – o que deveria ser proporcionado através dos instrumentais do Estado (VIEIRA, 2008). De acordo com Arantes (1995), “Através do artifício jurídico, que transformou pobreza em situação de irregularidade, a criança pobre adquiriu o *status* de ‘menor carente’ ou ‘menor infrator’” (ARANTES, 1995, p.213).

Conforme Arantes (1995), para realizar essas ações com as crianças era preciso primeiro categorizar o termo “menor”, pois ainda no século XIX era utilizada a palavra “infância” para denotar aqueles que não tivessem atingido a maioridade. Posteriormente utilizava-se “menor” para designar esta mesma categoria, com a referência delimitada pelo reconhecimento jurídico de adquirir a responsabilidade dos seus atos, ou seja, a maioridade penal (que variou a delimitação de idade em diferentes períodos). Entretanto, modifica-se o entendimento deste termo a partir de uma concepção jurídica que relaciona “menor” com crianças de segmentos da sociedade pauperizados, estas majoritariamente estavam em situação social considerada “irregular” ou de “risco” e necessitavam de intervenção jurídico-assistencial. Havia uma investigação quanto à criança e sua família, observando se esta tinha condições de promover o bem-estar e a proteção dos “menores”, com isso, era feita uma classificação da

⁶ Conforme determina Arantes (1995), o termo “menor” designa um fragmento da população – crianças pobres -, e esta compreensão foi proposta pelo judiciário, contudo, é empregada por toda a sociedade para fazer menção a crianças pertencentes a segmentos pauperizados. Ademais, para esses “menores” era necessária uma intervenção jurídico-assistencial, como instituições de internação (ex.: Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM), para que se tornassem crianças virtuosas e abandonassem as práticas viciosas. Desta forma, quando a família não conseguia ou não podia prover a proteção das crianças, o Estado destituía seu poder familiar e as tomava para si, utilizando este mecanismo proclamava que a maioria das crianças estava em situação irregular.

criança perante o que se considerava como “grau de perversão” e, dependendo deste grau, se estabelecia o modo como a sua tutela seria exercida.

Para esses “menores”, as ações que se utilizavam em relação à sua educação e “salvação” do meio vicioso em que viviam tinham o trabalho como aspecto central – visão deturpada do trabalho como dignificação do homem. Ou seja, aqueles que trabalhassem seriam dignos, mesmo que pertencentes às classes populares, assim, a burguesia tinha o controle da massa, enquanto essa alimentava seus lucros. Portanto, deixou-se de lado aquela visão de criança inocente e, no século XX, se afirmou fortemente a noção de contenção da infância para que esta não degenerasse a nação, num sentido de estagnação da reprodução dos pobres, prioritariamente os “indignos”, pois era nesses que moravam os perigos, os vícios e a degradação do país (RIZZINI, 1997).

Nesse ínterim, o Brasil passava por um momento de transição de um Estado essencialmente agrário monocultor, para um Estado desenvolvimentista industrial. Esse processo de modernização e industrialização se encetou na Era Vargas – mais precisamente em uma circunstância de ditadura, período denominado de Estado Novo (1937-1945). Devido a isto, ocorreu um grande êxodo rural de pessoas em busca de emprego e, conseqüentemente, derivou o processo de favelização. A partir dessas circunstâncias, a educação era uma estratégia importante para a elite industrial, que necessitava adequar as massas às novas condições de consolidação do sistema de produção capitalista e sua nova forma de exploração.

Emerge, neste contexto, um movimento pedagógico intitulado Escola Nova, que defendia a educação leiga, universal, gratuita e obrigatória, além de reiterar a relevância da educação estatal e uma reorganização do ensino posto, pois era realizado sem críticas e análises ao sistema do capital. Esse movimento se contrapunha à concepção que já vinha no cenário brasileiro, que prezava por ideais conservadores e católicos e reprovava as inovações propostas pelos pioneiros da Escola Nova conectados à burguesia industrial em ascensão. Esta disputa conceitual irá progredir no decorrer do tempo. (RIBEIRO, 1993).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a Constituição Federal de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação que organizasse o ensino em todos os graus, o ensino religioso se manteve com caráter facultativo, além da obrigatoriedade do ensino primário. De acordo com Freitag (1986), posteriormente inicia-se o Estado Novo⁷ e ocorre a publicação da Constituição Federal de 1937, a qual incorpora as disciplinas de moral

⁷ Regime ditatorial que reproduzia tendências fascistas. (RIBEIRO, 1993).

e política nos currículos escolares, além do ensino profissionalizante, este direcionado às classes pauperizadas – preparando-as mais rapidamente para o mercado de trabalho, sendo um mecanismo eficaz para a manipulação desses sujeitos. Portanto,

[...] uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrado. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.22-23).

De acordo com Ribeiro (1993), em 1942 aprova-se a reforma Capanema, “cuja ideologia era voltada para o patriotismo e nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo, bem como, a educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias.” (RIBEIRO, 1993, p.23). Um ano após esta reforma, é promulgado o Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial –, que dispunha sobre a organização do ensino comercial, com o intuito de formar cidadãos para o comércio. (BRASIL, 1943).

Nessa fase a educação foi concebida como uma questão nacional, inclusive a Constituição Federal de 1946 colocava a educação como um direito de todos, sendo responsabilidade da instância pública e da iniciativa privada (SAVIANI, 2013). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), após isto foi proposta uma reforma geral da educação nacional, o que gerou discussões acentuadas entre grupos com pensamentos opostos sobre os rumos da educação. Este debate permaneceu até 1961, quando ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Essa lei abrange os conflitos que perpassaram a sociedade em relação à educação por mais de 10 anos, carregando consigo as ambiguidades dessas divergências. Mesmo contendo aspectos relativos às camadas populares, pois procurou responder às suas inquietações, a LDBEN se transpõe em uma lei com caráter elitista. Desta forma, assegurou os interesses da iniciativa privada e, de certo modo, os da Igreja, perpetuando as relações de dominação que outrora ocorriam. Fundamentada basicamente no pensamento conservador e privatista, o que ocasionou danos à expansão da educação e à distribuição de recursos públicos para esta área. Sendo assim, a escola “[...] não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual.” (FREITAG, 1986, p.29).

Em 1964 inicia-se a ditadura militar no Brasil, que perdurou por 21 anos (1964-1985), e sucedeu por intermédio de um golpe em que os militares tomaram o poder. Este período foi

dado por intensa brutalidade, tortura, coerção, censura, as medidas realizadas pelos militares eram consideradas antidemocráticas. Ademais, uma política de arrocho salarial e a atenuação da concentração de renda nas mãos da elite brasileira, projeto que dura até os dias atuais. (RIBEIRO, 1993). Nesse sentido, realizou-se uma reordenação administrativa, tecnológica e financeira que, conseqüentemente, provocou a reorganização dos aparelhos de controle social e político do Estado (FREITAG, 1986).

Dessa forma, a educação, por se constituir em um aparelho ideológico do Estado, foi utilizada para assegurar esse movimento de controle social e político, servindo aos interesses econômicos do capital. Nesta perspectiva, as ações em torno da educação nesse período se associaram à noção desenvolvimentista, à articulação da educação e mercado de trabalho ligada ao projeto de capital humano, à coerção e ao domínio político-ideológico da sociedade brasileira. No que tange à política de educação, ocorreram vários decretos-leis, visando alinhar o ensino com os preceitos educacionais da época. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No que concerne especificamente à educação básica, ocorreu a promulgação da lei mais significativa para a área nesse momento; a Lei nº 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Nesta os interesses privados foram inteiramente acolhidos, garantindo respaldo técnico e financeiro à iniciativa privada. Ademais, expandiu a obrigatoriedade escolar até os 14 anos e ampliou quantitativamente o ensino. Contudo, esta expansão ocorreu concomitantemente à retirada de recursos públicos para a educação, deste modo, a educação ofertada nos governos militares adestrava os sujeitos, por meio da produção e reprodução das relações sociais, sem instigar uma noção pensante e crítica aos estudantes. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). As referidas autoras demarcam que ocorreu, apenas, o aumento quantitativo das escolas do denominado, na época, de “segundo grau” voltado à profissionalização, tencionando diminuir as matrículas no ensino superior e formar adequadamente aqueles que seriam mão de obra para o mercado, sem nenhuma qualidade no ensino destes.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), passado o tido “milagre econômico” ocorrido na década de 70, através do acréscimo da dívida pública brasileira, a ditadura militar começa a perder força e entrar em constante queda de popularidade. Nesse momento a educação deixa de ser foco do projeto tecnocrático e desenvolvimentista do início da ditadura militar e começa a ser utilizada como estratégia paliativa das desigualdades agravadas pela concentração de renda realizada nos governos militares. Conforme as autoras

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2011, p.37).

Diante disso, como indica Freitag (1986), as alterações no sistema educacional ocorreram em virtude da necessidade de assegurar a durabilidade do sistema. Portanto, há a necessidade de que o Estado – como instrumento facilitador para os detentores dos meios de produção – seja incumbido das decisões no campo da educação, ou seja, mediando os interesses da elite no âmbito educacional.

Passados 21 anos de ditadura militar no Brasil, engendra-se um movimento de luta e reivindicação para o fim desse regime e a construção de uma agenda política voltada aos direitos da população. Nessa direção, há mobilizações, também, no sentido de compreender a educação como um direito e um dever do Estado. A fim de explanar sobre estes aspectos, no item seguinte tratar-se-á da política pública de educação e seus contornos a partir da redemocratização do país e da ofensiva neoliberal que deturpa os movimentos contestadores ocorridos no final da década de 80 e início da década de 90 no Brasil.

2.3 O DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Por intermédio de mobilizações e lutas que perpassaram a década de 80, visando à redemocratização do país, alteram-se os rumos de uma sociedade que vivenciou o contexto de ditadura militar por muitos anos. Devido a isto ocorre o declínio do caráter punitivo e coercitivo engendrado no Estado, concomitantemente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo esta um marco de avanços legais e de instituição de direitos, prioritariamente os de âmbito social. Registra-se, de modo especial, o art. 205 desta Carta Constitucional, o qual indica que a educação é um “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).

Mediante essa efervescência, regulamenta-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 13 de julho de 1990, que concebe a questão da infância e adolescente em outro patamar. Este teve como alicerce os enfrentamentos traçados

internamente no país para o fim do regime militar, acrescidos com os movimentos internacionais de reconhecimento e afirmação de direitos de crianças e adolescentes. Por intermédio do ECA altera-se a noção de “menor” – que norteava a concepção das crianças pauperizadas até este período –, abordando a perspectiva de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, tendo prioridade no atendimento (VIEIRA, 2008). Conforme disposto na referida lei,

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art.4).

Nessa perspectiva, o ECA (BRASIL, 1990) estabelece, dentre os direitos fundamentais, o direito “à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, o que será tomado como direção social da presente reflexão. Deste modo, compreendendo o histórico de criminalização da pobreza e negação de direitos a essa população, prioritariamente aqui crianças e adolescentes, ademais, o sucateamento recorrente da educação com caráter público, gratuito e de qualidade, veem-se grandes avanços nesse momento da história do país.

Aliado a essas mobilizações nacionais, como preconizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), havia um movimento intenso de luta para a garantia da educação pública, gratuita, de qualidade e como um direito público. Reivindicava, ainda, a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, com um ensino com base pensante e reflexivo. Assim, dentre as solicitações deste movimento estavam a qualidade de ensino, garantindo a permanência e assistência aos estudantes; a valorização e qualificação dos profissionais da área da educação; a democratização da gestão no que diz respeito ao âmbito educacional; recursos fixos para a educação; alinhamento dos níveis de ensino; e expansão da obrigatoriedade do estudo.

Nesta acepção, a afirmação do direito à educação é reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, sancionada em 1996), que tem como premissa parametrizar a estrutura educacional do país, devido à necessidade do fortalecimento de ações que assegurem o direito à educação de qualidade e igualitária a todas as crianças e adolescentes. Ratificando as reivindicações do movimento de garantia da educação pública, gratuita, de qualidade e vista como um direito social dos sujeitos. Como tal, a LDBEN reafirma em seu art. 2º que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2).

A LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a educação básica é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – sendo essas últimas instâncias tomadas no presente trabalho como centralidade. Ademais, dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Em seu art. 22º, concebe como finalidade da educação básica “[...]” desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, art. 22).

Conforme Cury (2002), este art. 22º da LDBEN tem a finalidade de prevenir interpretações contrastantes, entre a concepção de uma educação que forme cidadãos pensantes e a antiga lógica de educação voltada à preparação para o mercado de trabalho. Deste modo, evitando a última perspectiva, que foi o caminho reservado à grande maioria da população brasileira, adotado pelos gestores educacionais ao longo das décadas anteriores, onde “[...] acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.” (CURY, 2002, p.170). Isto posto, entende-se que, além deste conceito, outros que são pontuados nas leis referidas anteriormente são fruto de mobilizações e lutas da sociedade para a garantia de direitos fundamentais aos sujeitos, prioritariamente as crianças e adolescentes que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento, e a essas é tomado o ensino como uma etapa obrigatória.

Contrariamente aos avanços relacionados à garantia de direitos, nesse mesmo momento (na década de 90), vão se tornar mais intensas as adequações do Estado brasileiro à agenda neoliberal, baseado em premissas internacionais. Dado que, após cerca de 30 anos de crescimento exacerbado do sistema capitalista, este modelo entra em uma crise sistêmica, que decorre da decadência do padrão fordista⁸ de produção, que utilizava um trabalhador

⁸ Modo de produção em massa baseado nas premissas de Henry Ford. Ou seja, um regime de acumulação intensiva que ocorre nos países industrializados da Europa ocidental após o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com alicerce no consumo em massa e utilizando a linha de produção com operários especializados e qualificados em sua força de trabalho – sendo recorrentemente explorados. Esse modo de produção “[...] resultou uma rápida elevação da produtividade do trabalho e, com a mecanização, um aumento do volume do capital fixo ‘per capita’ (LIPIETZ, 1989, p.307).

especializado para cada tipo de função, do sistema keynesiano⁹ e de seu modelo de Estado de Bem-Estar Social¹⁰ ocorrido na Europa (MONTAÑO, 2006).

De acordo com Netto (2012, p. 426), o final do século XX e começo do século XXI marcam o “exaurimento das possibilidades civilizatórias da ordem do capital”, tendo em vista que este não consegue manifestar alternativas progressistas para a sociedade ou mesmo solucionar as problemáticas postas pelo seu próprio sistema. É nesse sentido que esta ordem utiliza-se, apenas, de ações com caráter paliativo e imediato, trazendo a ilusão da noção igualitária entre os sujeitos.

No que concerne ao processo capitalista, compreende-se como intrínsecas as crises cíclicas e as transições constantes, contudo, estas não alteram a dinâmica factual do capital, haja vista que a exploração dos trabalhadores para obtenção do lucro dos proprietários dos meios de produção e a desigualdade crescente entre essas classes continuam como o âmago desse processo. Ademais, vê-se que este sistema não aufere novas modalidades de sua sustentação, portanto, perpetua-se dando novos desenhos a velhas táticas. É neste sentido que Netto (2012, p. 426) ratifica que “Em todos os níveis de vida social, a ordem tardia do capital não tem mais condições de propiciar quaisquer alternativas progressistas [...] para a humanidade.”,

Segundo Ozanira, as consequências dessa crise aparecem em torno da década de 70 – com o declínio do Estado de Bem-Estar Social – em países desenvolvidos, sendo essas a “[...] globalização e regionalização dos mercados, com flexibilização da economia.” (SILVA, 2006, p.51). Essas mudanças na organização determinam aos países periféricos, como o Brasil, um ajuste estrutural, por intermédio da liberalização econômica e política. Essa lógica de modernização da economia e imposições de ajuste à nova ordem mundial submetidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco mundial são manifestadas pelo Consenso de Washington¹¹ em 1989. A partir desse movimento, o Brasil adentra os novos critérios, pautados

⁹ Doutrina que coloca a intervenção do Estado na economia como primordial, a fim de “[...] auxiliar a aceleração do crescimento das taxas de lucratividade com a garantia política e os benefícios econômicos necessários à implementação do consumo de massa, bem como os investimentos em infraestrutura facilitadores da realização do capital [...]”. (PANIAGO, 2012, p.3).

¹⁰ Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, nos países industriais da Europa Ocidental, os princípios do Estado se alteraram. Conforme Pereira (2016, p.76), o Estado de Bem-Estar Social se refere a um Estado com funções sociais extensivas e distributivas, que “[...] sem renegar o capitalismo, objetivava formalmente zelar pelo bem-estar humano, seja garantindo direitos sociais, seja implementando políticas sociais abrangentes [...]”. Portanto, neste modelo o Estado é intervencionista e provedor os direitos sociais e da proteção social aos sujeitos.

¹¹ Estabelece princípios a serem seguidos pelos países subdesenvolvidos, com a justificativa de impulsioná-los a que se introduzam na nova ordem mundial. De acordo com Silva (2006, p. 59) este acordo preconiza “estabilização econômica (combate à inflação); realização de reformas estruturais (privatização,

na teoria neoliberal. Portanto, conforme Coutinho (1989), para os liberais a resposta para a crise seria

[...] o retorno a um Estado-mínimo, mediante uma drástica redução dos direitos sociais, das políticas sociais públicas, e, se preciso [...] até dos direitos políticos. Essa redução é vista como condição para a garantia dos ‘direitos civis’ (ou, mais precisamente, da liberdade de mercado e da propriedade privada). (COUTINHO, 1989, p.59).

Considera-se a divergência de conjuntura entre países de primeiro mundo, que estavam vivenciando o Estado voltado ao bem-estar dos cidadãos, provedor da proteção social, e países de terceiro mundo, que majoritariamente passaram por um período de ditadura militar, com um Estado regulador e autoritário. Compreende-se que no Brasil este ajuste estrutural, de acordo com Silva (2006), além de ocorrer tardiamente, era impreciso quanto aos resultados. Prioritariamente pela postura histórica que o Estado brasileiro assumiu, sendo financiador, produtor, impulsionador da economia privada e, portanto, se constituindo como um agente econômico essencial, renegando o bem-estar social e políticas sociais aos preceitos econômicos e, deste modo, adquirindo uma dívida pública colossal e histórica.

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) assumiu as ações do ideário neoliberal, secundarizando a esfera social e perpetuando traços de autoritarismo. Embora a Constituição de 1988 tenha fomentado debates e novas perspectivas para as políticas públicas e sociais, deliberando a universalização dos direitos sociais, os projetos e programas preservavam o caráter assistencialista e fragmentado das políticas. No entanto, a gestão de Collor decai popularmente e, envolvendo-se em escândalos de corrupção, este sofre *impeachment*. (FRIGOTTO, 2005).

Quanto ao campo específico da educação, em 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.48), “O quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.”. Entre os países que participaram estava o Brasil, comprometendo-se a garantir educação básica de qualidade aos indivíduos e a alcançar as metas traçadas nesta Conferência. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) é implantado em 1990, a fim de concretizar os debates da Conferência Mundial e os debates originários da Constituição Federal de 1988.

desregulamentação de mercados, liberação financeira e comercial); retomada dos investimentos estrangeiros para incrementar o desenvolvimento.”

A partir do *impeachment* de Collor, Itamar Franco, vice-presidente, assume o governo, com um discurso de revisão do ideário neoliberal em cadência. Conforme Silva (2006, p. 56), “[...] as questões sociais passam a ser priorizadas na agenda pública, sem que, concretamente, nenhuma medida relevante seja adotada.”, Deste modo, instaura o Plano Real, que tinha como intuito a estabilização e crescimento econômico, cria o Centro Brasileiro de Infância e Adolescência (CBIA), além do Plano de Combate à Fome e à Miséria (PCFM), tendo em vista o cenário brasileiro da época, exposto abaixo por Silva (2006).

Dos programas de alimentação e nutrição só resta o da merenda escola, em caráter descontínuo e sem garantia de financiamento. Tem-se *garantido* apenas o ensino de primeiro grau e o atendimento básico à saúde, com grandes deficiências [...]. Enquanto isso, em termos da dimensão do fenômeno da pobreza, verifica-se que o Brasil adentra a década de 90 com um total de 14,4 milhões de famílias em condições de pobreza, ou seja, com 64,5 milhões de pessoas com rendimento *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo, portanto insuficientes para atender às suas necessidades básicas. Desse contingente, 6,9 milhões de pessoas encontram-se em situação de indigência, [...], incapaz de atender sequer a suas necessidades alimentares. Isso significa que, de cada dez brasileiros, 4,4 são pobres e, destes, 2,3 são indigentes. (IPEA, 1992 apud SILVA, 2006, p.56-57).

Com vistas à situação do país, após a saída de Collor, as premissas orientadoras para a Educação alinhadas na Conferência Mundial impulsionam a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que continha objetivos locais para estados e municípios (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Debate que contou com perspectivas de diversos segmentos sociais e que teve como marco a Conferência Nacional de Educação para Todos, que sucedeu em 1994, em Brasília, e somou 1.600 participantes. (JACOMELI, 2011).

Nessa conjuntura, a elite brasileira vê em Fernando Henrique Cardoso (FHC) uma liderança capaz de instituir o projeto hegemônico alicerçado na nova ordem econômica mundial. No que tange à efetivação das políticas de ajuste, neste governo ocorrem atreladas à desregulamentação de direitos, processos de privatização e descentralização de responsabilidades (FRIGOTTO, 2005). Portanto, vê-se que a premissa de Estado mínimo refere-se apenas ao caráter social, pois as políticas e direitos sociais ficam subalternizados aos ditames econômicos, haja vista que, para os aspectos econômicos tidos como primordiais para a lógica do capital, o Estado é máximo.

Com o governo de FHC (1995-2002) o Plano Decenal foi ignorado, ademais, os princípios de mercantilização e privatização que norteavam as políticas econômicas seguiram para a área da educação. Deste modo, o movimento que acontecia desde as séries iniciais era adaptar as crianças às normas e demandas do capital, desenvolvendo ações e valores enviesados ao mercado de trabalho. Neste momento proclama-se uma série de programas para transformar

a escola, contudo, todas as deliberações evidenciam o compromisso do governo com os preceitos da nova ordem de mercado mundial. (JACOMELI, 2011).

Nessa perspectiva, como preconiza Frigotto (2005), a educação básica, que deveria ser compreendida como um direito social universal (conforme registrado inicialmente na Constituição Federal de 1988), converte-se progressivamente em um serviço prestado pelo mercado ou pela filantropia. Sendo assim, realizam-se campanhas que aguçam este olhar, voltadas a deslocar a noção de política social para uma ação caritativa. Nessa concepção, as escolas não necessitam de professores formados e qualificados, mas, sim, de professores substitutos e voluntários. Portanto, desde o início da década de 90, o que ocorre na esfera da educação é o projeto de ajuste estrutural na sociedade brasileira, conciliando a educação às lógicas do capital.

Nesse contexto, a função social da escola tem sido, predominantemente, enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínimas, formais. (FRIGOTTO, 2005, p. 234).

Ainda nesse governo foi aprovada a LDBEN de 1996 – conforme exposto anteriormente –, a lei mais importante no que diz respeito à educação no Brasil. Regulamenta o sistema educacional público e privado, garantindo o direito à educação gratuita e de qualidade para toda a população. Contudo, desde que foi promulgada, sofre severos ataques e retrocessos, devido a todas as interferências desse movimento neoliberal que floresce no contexto brasileiro em 1990.

Nesse decurso, foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva, com apoio das forças populares, governando o país de 2003 a 2010. Sendo a primeira vez na história do país em que o governo eleito é associado ao enfrentamento e luta ideológica e social das classes subalternas. Todavia, no início deste governo os programas sociais voltam-se à camada da sociedade mais empobrecida, os mais pobres dentre os pobres, com caráter assistenciais e compensatórios, dando continuidade às contrarreformas neoliberais do governo de FHC. (FRIGOTTO, 2005). Um dos programas sociais mais marcantes desse governo foi o Bolsa Família – vigente até hoje –, programa de transferência de renda que modificou as condições de vida dos sujeitos beneficiários. De certo modo, os programas priorizavam a educação, colocando-a como uma condicionalidade de seu recebimento, como, por exemplo, o Bolsa Família, pois, para que essas recebessem o benefício, as crianças e adolescentes deveriam frequentar a escola. (COSTA; GRUPPO, 2018).

Na primeira gestão do governo Lula, iniciou um programa intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”. No campo da educação, este apresentava três eixos prioritários, sendo: democratização do acesso e assegurar a permanência estudantil; qualidade social da educação; realização da colaboração e democratização no âmbito da gestão. Além disso, em 2007 o Ministério da Educação (MEC) projetou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que possuía o propósito de aprimorar a educação básica, por intermédio de alguns programas, como o Programa “Compromisso Todos pela Educação”, que visava à ampliação da abrangência da educação básica de qualidade. (COSTA; GROppo, 2018). Não obstante, a construção do PDE ocorreu a partir da articulação do governo com benefícios privados,

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. (SAVIANI, 2007, p. 1243 apud COSTA; GRUPPO, 2018, p.58).

Visto isso, no governo Lula ocorreu um crescimento econômico, a inflação foi controlada, além da diminuição do desemprego, sendo um governo com caráter mais social e menos desigual, reduzindo os aspectos essenciais da reforma neoliberal. Contudo, ainda tinha-se um caráter fortemente voltado aos interesses da elite brasileira, reproduzindo as tradições da política brasileira.

Conforme Costa e Gruppo (2018), com ganhos advindos do governo Lula, elege-se Dilma Vana Rousseff (2011-2016), continuando a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo seu segundo mandato interrompido em virtude do processo de *impeachment*. Em 2011 foi promulgado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que visava à ampliação de cursos de educação profissional e tecnológicos, concebendo-se como uma fonte de qualificação da classe pauperizada. Deste modo, pode-se apreender que

[...] o governo Dilma pareceu conceder expressiva relevância às políticas de inclusão e inserção social no que diz respeito a seu desencadeamento no processo de superação das disparidades (de diferentes naturezas) históricas no Brasil. Esta seria, então, uma maneira de ampliar e qualificar a formação profissional da classe trabalhadora, o que a tornaria ainda mais formada/instrumentalizada para prováveis resistências e (re)existências assim possivelmente projetada com novas/outras configurações e formas de ascensão social. (COSTA; GRUPPO, 2018, p. 64)

No segundo período da gestão governamental de Dilma sucedeu uma mobilização nacional impulsionada pelo Movimento Passe Livre – MPL, nomeada de “manifestação dos 20 centavos”, requerendo a diminuição da passagem de ônibus. Além dessas, outras manifestações ocorreram reivindicando investimentos mais amplos no campo da saúde e educação. Em decorrência desses movimentos, retrata-se a insatisfação com o Governo Federal daquele

momento. Deste modo, em resposta às reivindicações da sociedade, o governo promulga a Lei nº 5.500 que designa 75% dos *royalties* do petróleo, extraído das reservas de pré-sal, do país para educação. (COSTA; GRUPPO, 2018).

De acordo com Costa e Gruppo (2018), o ano de 2016 foi marcado por movimentos de base conservadoras e de oposição ao segundo mandato do governo Dilma. Nesse sentido, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o qual integrava o vice-presidente, Michel Temer, aliado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) construíram um projeto intitulado “Uma Ponte para o Futuro”. Este culminou no *impeachment* de Dilma e na ascensão de Temer ao cargo de presidente, com a justificativa pautada na tríade “Deus, pátria e família”. Este cenário foi marcado por intensa polarização política e mobilizações populares favoráveis à saída da presidente e grupos contrários que acreditavam ser um movimento conspiratório para um golpe político – que se efetivou.

Após a posse do poder, Temer encetou a efetivação dos pressupostos contidos na proposta “Uma ponte para o Futuro”, através de PECs (Propostas de Emenda Constitucional) e reformas, tanto trabalhista como previdenciária. Em relação à educação, ocorreu a elaboração da proposta de um “Novo Ensino Médio” por intermédio da Medida Provisória nº 746/2016, flexibilizando o ensino, além do Projeto de Lei nº 193/2016, que introduz na LDB o programa “Escola sem Partido”¹². Aliado a isto, o governo Federal encaminhou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, que indicava um teto de gastos para educação, saúde e assistência por 20 anos, esta última promulgada como Ementa Constitucional (EC) nº 95/2017, garantindo a amortização da dívida pública. (COSTA; GRUPPO, 2018). Esta emenda constitucional concebe: “Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros [...]”. (BRASIL, 2016).

O governo avança, o mais rápido que pode, na agenda de retrocesso que se deseja impor ao país - entrega do patrimônio público, avanço do fundamentalismo, retirada de direitos trabalhistas, criminalização do pensamento crítico, recuo da legislação ambiental, arbitrariedade escancarada da força policial, cortes nas políticas sociais, tributação regressiva. (MIGUEL, 2016, p.36).

Em 2018, Jair Bolsonaro se elege como presidente da república, fundamentado na agenda ultraliberal que norteava o país no governo anterior, possibilitando o avanço do conservadorismo e autoritarismo presentes nesse momento, além de apoiar explicitamente a

¹² Conforme o *site* do programa, disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>, ficam instituídas a não apelação e convicções ideológicas e polícias de professores, assim como o não incentivo dos alunos a participarem de mobilizações e manifestações, entre outros aspectos. Compreende-se que a pauta prioritária deste programa é a educação alienada, sem crítica e reflexões históricas, sociais e políticas.

ditadura civil-militar de 1964. Este governo opõe-se a políticas voltadas para minorias políticas, contraria o caráter democrático do Estado e os direitos garantidos por meio da Constituição Federal de 1988. Conciliando concomitantemente o discurso conservador com as medidas tomadas, ou seja, privatizações, negação de direitos e mercantilização do social. (CISLAGHI et al, 2019).

No que tange à educação, a perspectiva deste governo é constituir um novo modelo educacional, em que os pais e responsáveis tenham maior responsabilidade, substituindo o papel das políticas públicas, “[...] podendo exercer o papel de educadores privados por meio da alteração das atuais bases jurídicas brasileiras que definem que a educação deve ser ministrada por instituições de ensino.” (CISLAGHI et al, 2019, p. 3). Nesta perspectiva, o Projeto de Lei nº 3261/2015, relacionado à educação domiciliar, de elaboração de Eduardo Bolsonaro – filho do presidente –, se sobressai neste campo. Isto pois, na concepção dos adeptos deste governo, no ambiente escolar, onde encontram-se professores e livros, também encontra-se um perigo ilusório relacionado à educação sexual e educação de gênero, a qual, para estes sujeitos, seria um modo de incentivar interesses sexuais precoces para as crianças. (PICHONELLI, 2019).

Outra medida tomada por este governo, no que concerne à educação, foi o Decreto nº 10.195/2019, que modifica a organização do Ministério da Educação e institui a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, que agrupa funções de promover, fomentar, implementar e avaliar escolas cívico-militares, além de ações e programas voltados a estas escolas, nas esferas municipais, estaduais e distritais. (BRASIL, 2019). Nesta concepção, a rotina do educando na escola é modificada, há repressão, regras mais rígidas de comportamento, além de disciplinas com caráter punitivo e moralista incorporadas no cotidiano do ambiente escolar. (RICCI, 2019).

Ao adotarmos políticas imediatistas sem reflexão ou profundidade, alimentadas por intenções populistas e de garantia de resultados espetaculares, ainda que pouco duradouros, nos jogamos na aventura e no desperdício de recursos que afetarão a vida de milhões de estudantes. A militarização das escolas públicas é mais uma faceta da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista. Mas dados e avaliações rigorosas pouco interessam quando o objetivo é criar um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, mas também interditar o futuro de nossas crianças e adolescentes. (RICCI, 2019, p.110).

Nessa perspectiva, afirma-se que os últimos anos, no cenário brasileiro, foram esvaziados da abordagem da educação no seu sentido de direito, conforme o preconizado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. Os projetos formulados prioritariamente nos dois últimos governos (Temer e Bolsonaro) desconfiguram a visão da escola pública, de

gestão pública, gratuita e de qualidade e desconsideraram a agenda de lutas e reivindicações pelo direito à educação para todos. Portanto, conforme Gentili (1999, p.20), “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da *política* para a esfera do *mercado*, questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de *propriedade*.”. Deste modo, para os ultraliberais reacionários, a educação se concebe como insumo econômico.

Ainda no contexto do governo Bolsonaro, constatou-se a eclosão de uma crise sanitária em nível internacional, devido à pandemia do Novo Coronavírus¹³ – denominado de Sars-Cov-2 –, que se disseminou para o Brasil em 2020. Esse fenômeno agravou as expressões da “questão social” já existentes, sendo os impactos mais intensos para aqueles oriundos das classes subalternas, posto que, conforme Antunes (2020) além dos efeitos do vírus, há um aumento significativo da condição de miserabilidade em grande parte da classe trabalhadora.

No que concerne mais notadamente ao âmbito da educação, para reformulações educacionais em virtude das determinações de isolamento social dadas pelo contexto pandêmico, as escolas, a fim de garantir o direito à educação neste momento de distanciamento, consideraram as alterações ocorridas no campo da legislação educacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a nova realidade condicionada pela COVID-19. Estas alterações influenciaram a organização do sistema de ensino nos diferentes âmbitos (municipal¹⁴, estadual, federal e rede privada). Dentre as diferentes recomendações, podem-se encontrar especificamente aquelas voltadas à educação básica. A orientação dada para este âmbito educacional refere-se ao maior espaçamento entre as atividades pedagógicas não presenciais e vídeos educativos para o aprendizado dos educandos, além da supervisão de um adulto, se possível, no momento da realização das atividades (BRASIL, 2020).

Neste momento pandêmico são acentuados traços que são históricos e estruturantes no Brasil, no âmbito específico da educação são agravados os desafios para a formação, acesso e permanência no ambiente escolar, tendo em vista a introdução do ensino remoto, majoritariamente de caráter virtual. Portanto, intensificando as desigualdades sociais e

¹³ A pandemia do novo Coronavírus iniciou-se no fim de 2019, na China, e no início de 2020 se alastrou pelo mundo, chegando ao Brasil em meados de fevereiro/março. Em virtude desta nova condição de saúde mundial, as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) foram manter o distanciamento físico e o isolamento social, saindo-se de casa apenas quando necessário. Deste modo, quanto à área temática central deste trabalho, a educação, no Município de Florianópolis as unidades educacionais respeitaram as normas e, devido a isto, as aulas passaram a ser desenvolvidas de maneira virtual.

¹⁴ No caso de Florianópolis, município foco deste trabalho, aprovou-se a Lei nº 10.701, que autoriza o regime não presencial para a educação básica, tendo em vista a pandemia do novo Coronavírus. (FLORIANÓPOLIS, 2020).

econômicas da população brasileira. A COVID-19 é um ponto de grande discussão atualmente, porém a partir dos objetivos deste trabalho, não há condições de analisar profundamente esta questão. Deste modo, no decorrer do texto a seguir será realizada uma síntese do capítulo, pontuando, particularmente, a educação em sua perspectiva de direito e os impactos da ofensiva neoliberal nessa esfera.

Portanto, vê-se que, devido à ofensiva neoliberal, que por um período foi suavizada e que nos governos atuais está cada vez mais intensa, as instituições escolares tendem a se organizar perante o modelo proposto, voltadas a uma lógica de produção e mercantilização. Essas transformações na educação e na sociedade são consequência de um projeto aliado a interesses de uma determinada classe social, dados em uma conjuntura social, econômica e histórica favorável a essas alterações. Por isso, compreender a educação, neste país, implica conceber o momento e as ações realizadas em relação à educação, sendo este um campo de lutas políticas e ideológicas, em que enfrentam-se interesses voltados à manutenção da ordem vigente e aqueles que querem a alteração dessa. Nesse sentido, a política de educação se traduz em um mecanismo pautado nos programas e ações de governo, inclusive aquelas relacionadas a corte de verbas.

Nessa perspectiva, segundo Mészáros (2008), a interligação entre os processos educacionais e os processos sociais é irrefutável, ao passo em que, para garantir a reprodução do capital, precisam seguir articuladas na mesma direção. Desta maneira, uma reforma no sistema educacional “[...] é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (MÉSZÁROS, 2008, p.25). Conforme o referido autor, as alterações sob estes parâmetros obtêm apenas um fim, o de corrigir um pormenor relacionado ao capital, deixando imaculadas as estruturas fundamentais da sociedade.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

A Política de Educação, conforme vem sendo desenvolvida, tem como função perpetuar a ordem capitalista, inculcando nas crianças valores, prioritariamente, voltados ao trabalho. Visto que a “[...] educação é a apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza.” (CARA, 2019, p.16). A partir da concepção deste mesmo

autor, a escola é a “[...] instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros.” (CARA, 2019, p.17). Assim, a educação é utilizada como um instrumento de propagação da cultura burguesa e a escola, o *locus* em que ocorrem a transmissão de ensinamentos e o processo de aprendizagem, deste modo, um processo voltado a princípios e ideais da elite. A qual, atualmente, tem sido vista como um fator econômico, que propulsiona a economia e concebe uma oportunidade de crescimento da doutrina conservadora e neoliberal.

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. (FRIGOTTO, 2010, p.225).

Esta privação de saberes que constituem um pensamento reflexivo e crítico da classe trabalhadora se intensifica com a lógica da meritocracia instigada neste sistema neoliberal. Neste sentido, a acepção neoliberal institui uma falsa ideia de que os indivíduos são livres e de que a condição de cidadania pressupõe a todos a igualdade de possibilidades, portanto, aqueles que não auferem seus objetivos não se esforçaram o suficiente, ao passo que aqueles que obtiveram suas conquistas o fizeram por mérito próprio. Assim, o sistema neoliberal revoga a noção de direito, essencialmente os direitos sociais, e concebe a noção meritocrática da sociedade. “E mérito denota, em termos gerais, a obtenção merecida, por alguém, de algo, sob a regência de regras válidas para todos.” (PEREIRA, 2016, p.64).

Todavia, compreende-se que a desigualdade social e econômica que se perpetua ao longo da história é fundante ao capital e a acumulação não é uma questão individual, mas “[...] uma lei imanente da sociedade do capital e da competição entre os capitalistas.” (FRIGOTTO, 2010, p. 76). Institui a lógica competitiva entre os sujeitos e justifica as desigualdades sociais, por aspectos individuais, sendo cada indivíduo o responsável por seu sucesso e seu fracasso. Conforme Gentili (1999, p. 22), “O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.”, contrapondo a concepção meritocrática, compreende-se que

[...] a centralização do capital propicia o desenvolvimento desigual das economias, sociedades e classes sociais, demonstrando que o processo de acumulação capitalista, independentemente de seus diferentes ritmos e velocidades não se reduz à economia, mas abarca relações sociais em geral. É a centralização do capital acumulado que responde por formas de dominação históricas, como o colonialismo, o imperialismo e os variados tipos de regulação estatal, dentre os quais a denominada proteção social. (PEREIRA, 2016, p.54).

Nesta direção que o Estado tem tomado, compreende-se que, recorrentemente, há a supressão dos direitos sociais, dentre estes, o direito à educação, subalternizando as políticas

públicas educacionais à lógica neoliberal, de supremacia econômica. Na qual uma minoria é privilegiada em detrimento de uma maioria que fica destituída do direito à educação gratuita, universal, de qualidade, com caráter reflexivo e crítico. Em virtude de um sistema de produção que mercantiliza tudo, inclusive a vida, sistema que relega à classe pauperizada as mazelas societárias e que justifica a desigualdade por intermédio do mérito e esforço próprio, que aliena os sujeitos, por meio da educação, para perpetuar suas bases estruturantes.

Pautado na lógica neoliberal, o Estado interfere nos moldes educacionais, atingindo centralmente sua concepção como um direito social conforme instituído na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDBEN de 1996. Nesse sentido, a esfera educacional é fragilizada pelos ataques constantes do capital, via leis e intervenções para a educação reverter ao campo econômico, garantindo a obtenção do lucro dos proprietários dos meios de produção e a qualificação alienante e silenciadora da força de trabalho da classe trabalhadora. Como afirma Frigotto (2010, p.178), “Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento de escolaridade desqualificada, cujos ‘custos improdutivos’, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego.”.

Alterar essa condição implica intervenções conscientes em todas as esferas da sociedade, inclusive e prioritariamente no campo da educação. Embasadas na luta contra a barbárie societária, que segrega classes e indivíduos, expropriando aqueles que se encontram abaixo na pirâmide para sustentar a posição de privilégio da minoria que se situa no topo. Luta voltada à conquista da cidadania plena e igualitária efetivamente, que garanta o direito à educação e às instituições escolares com bases críticas, que instiguem a consciência de classe nos educandos. Além de assegurar as condições básicas para a permanência, frequência e aprendizagem escolar a todos os educandos.

A partir das concepções trazidas anteriormente e para atender às finalidades às quais se propõe este texto, no capítulo seguinte dissertar-se-á sobre o trabalho do Serviço Social na Política de Educação. Para tanto, primeiramente será realizada uma breve consideração sobre a profissionalização do Serviço Social e a inserção de assistentes sociais no campo educacional e, por fim, a socialização de uma experiência observada a partir do estágio em Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, apreendendo as expressões da “questão social” que permeiam o ambiente escolar, bem como a vivência das assistentes sociais neste *locus*.

3 SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Abordar a atuação do Serviço Social no campo da Política Educacional e, de modo especial, na instância da Educação Básica, é fundamental para compreender a importância deste profissional para a garantia e defesa do direito à educação de qualidade, gratuita, pública e democrática; entendendo o campo da educação como um espaço de lutas de classes e, portanto, imerso em conflitos de interesses contraditórios. Nesse sentido, a escola, como um local de socialização de crianças e adolescentes, é permeada por expressões da “questão social”, que é o objeto de atuação do assistente social – sendo este um profissional essencial à Política de Educação. Se faz necessário pontuar ainda, de forma mais geral, elementos centrais constituidores dessa temática, tais como: a profissionalização e o exercício profissional do assistente social; a inserção do Serviço Social no âmbito educacional e sua atuação atualmente; a “questão social” como objeto de ação da prática de assistentes sociais e como esta se explicita no contexto escolar; e, por fim, uma experiência de estágio obrigatório em Serviço Social ocorrida no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, que contextualiza a ação de assistentes sociais quanto à “questão social” no espaço educacional em meio à COVID-19.

3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO

O processo societário está intrinsecamente ligado às transformações históricas, sociais, econômicas e políticas. Nesta perspectiva, Lukács (2013) aborda o salto ontológico do ser natural ao ser social e coloca o trabalho como o cerne desta transição, pois é no trabalho que se sucede a mediação entre sociedade e natureza. Para o referido autor o trabalho não é apenas uma atividade laborativa ou intelectual, mas, sim, o processo de humanização do homem – conforme posto por Marx e Engels. É nesta relação que o homem se diferencia dos animais, haja vista que a categoria trabalho é a efetivação de um pôr teleológico, em virtude disto, considera-se o trabalho como o motor da práxis social que se materializa em espécie de objetividade.

Portanto, a sociedade se concebe a partir da unidade dialética entre natureza e homem. Este é um processo em movimento, que se dá por intermédio de contradições e relações

complexas que partem do progresso real da vida. Assim, são tidos os modos de produção de dado período, constituídos pelas relações de produção, forças produtivas e a dominação dos meios de produção, que são históricas e transitórias.

[...] os homens não são livres para escolher suas *forças produtivas* – base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. (ENGELS, 1979, p. 245 apud NETTO, 2011, p. 33-34).

Vê-se que a produção e reprodução das relações sociais estão intimamente articuladas com o modo e a cotidianidade da vida, é na totalidade destas relações que se criam as condições para a reprodução do modo de produção capitalista. Haja vista que a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, desenvolvida por aspectos complexos e dinâmicos que são mediados a partir da realidade social (NETTO, 2011).

Nesse sentido, decorrem da expansão e desenvolvimento do sistema capitalista novas necessidades sociais e, portanto, há a institucionalização de profissões para atender estas demandas. Deste modo, como uma profissão fruto do capitalismo, inserida na divisão sociotécnica do trabalho e imbricada pelas relações sociais de produção e reprodução, o Serviço Social se constitui, conforme Iamamoto e Carvalho (2006), por dois aspectos interligados entre si. O primeiro refere-se à realidade experimentada e como esta é compreendida pelos profissionais, determinada pelo discurso teórico-ideológico, e o segundo, trata-se da atuação profissional estabelecida pelas condições postas socialmente e objetivamente, transcendendo a consciência dos sujeitos profissionais em sua individualidade.

Nessa acepção, é importante compreender o Serviço Social imerso numa sociedade de classes, o que implicará a ação de seus agentes, visto que ora atenderão os interesses do capital, ora os interesses da classe trabalhadora. Para os autores, “Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração, como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p.75). Esse aspecto do exercício profissional pode parecer paradoxal, contudo, o assistente social não o pode suprimir de seu trabalho, já que as classes sociais só existem por meio da relação que possuem entre si. Assim, afirma-se o caráter essencialmente político da ação profissional, dado que esta só se realiza em virtude das contradições sócio-históricas, podendo haver a ocorrência de divergências entre a

vontade do agente profissional e o resultado das intervenções que executa, devido às condições objetivas e subjetivas desta ação.

O Serviço Social, na conjuntura brasileira, possui sua história enredada em práticas caritativas, fundamentada em valores morais vinculados à Igreja Católica, sendo ligado à benesse. Ao longo dos anos articulou-se a noções assistencialistas, clientelistas e fiscalizadoras, com intuito de cercear as reivindicações realizadas pela classe pauperizada. Portanto, por vezes, era utilizado como um mecanismo de disciplinarização da classe subalterna, objetivando a perpetuação de sua dominação, para que estes sujeitos continuassem em sua condição de explorados (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

No período de constituição do Serviço Social no Brasil, o mundo passava por um momento conturbado em virtude do pós-primeira guerra mundial, a transição do imperialismo europeu para o norte-americano, a implementação do Estado socialista na Rússia e a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929. Essa conjuntura internacional acarreta alterações na ordem nacional, iniciando o processo de urbanização industrial em detrimento de outrora, quando o país era essencialmente rural-agrário.

As implicações desse processo histórico relacionam-se prioritariamente ao período do capitalismo monopolista¹⁵ – o qual, conforme Netto (2011), registra as contradições da sociedade burguesa e seus pilares: “[...] exploração, alienação e transitoriedade histórica [...]”. Deste modo, colocam-se condições objetivas para a abertura do mercado de trabalho de variados profissionais, inclusive o assistente social, em virtude das mazelas da ordem burguesa institucionalizadas na esfera do Estado. Portanto, vê-se que a construção desse mercado de trabalho legitima a profissionalização do Serviço Social, que passa a atuar com as demandas da classe trabalhadora, sendo essas expressões da “questão social” institucionalizadas pelo Estado por intermédio de políticas sociais. Nesse sentido, Netto afirma que

É somente na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições histórico-sociais para que, na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social. A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à ‘evolução da ajuda’, à ‘racionalização da filantropia’ nem à ‘organização da caridade’; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica*. (NETTO, 2011, p.73).

A legitimidade do Serviço Social vincula-se a organização de um espaço sócio-ocupacional em que os agentes técnicos inserem-se como profissionais assalariados. Momento

¹⁵ De acordo com Netto (2011, p. 25) o capitalismo monopolista conserva os aspectos internos e externos para a reprodução das relações desse modo de produção, ou seja, “[...] a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica econômicas *desde dentro*, e de forma contínua e sistemática. Mais exatamente, no capitalismo monopolista, as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as funções *econômicas*.”.

em que a categoria se laiciza e se desarticula de aspectos como confessionalismo e particularismo. Nessa perspectiva, Iamamoto e Carvalho (2006) situam a profissão no processo de reprodução das relações sociais e no aspecto contraditório que estas possuem entre si. Assim, de acordo com estes autores, o Serviço Social se concretiza como profissão “[...] tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana [...]. É nesse contexto [...] que emerge sob novas formas a chamada ‘questão social’, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p.77).

O Serviço Social advém do conflito capital *versus* trabalho, tendo como objeto da sua atuação as expressões da “questão social”. A partir desta compreensão, Iamamoto e Carvalho (2006) preconizam que nesta contrariedade o profissional pode construir estratégias para fortalecer os interesses do trabalho, afirmando as possibilidades de um exercício profissional emancipatório, mesmo com as limitações das quais é imbuído em sua condição de trabalhador assalariado, sem possuir todas as condições concretas para o exercício de seu trabalho; portanto, as estratégias tomadas devem ser pautadas na autonomia relativa¹⁶ do assistente social.

Nessa conjuntura (de primeira metade do século passado), a educação se torna uma requisição da sociedade. Conforme Barbosa (2015) isso ocorre, pois a inserção da elite industrial no contexto brasileiro impunha a ascensão social por intermédio da educação escolar. Em contrapartida, as classes subalternas, que se transpunham em trabalhadores fabris, reivindicavam o acesso à educação escolarizada. Destarte, compreendendo que o Estado tinha como atribuição dar respostas às demandas sociais mediante o incremento de políticas sociais, a educação se configurou como uma destas reivindicações por direitos sociais. Nesse sentido, a partir da década de 30 sucedeu a ampliação da educação escolar, incluindo os segmentos pauperizados no contexto educacional, contudo, essa expansão acarretou a identificação de problemáticas geradas pela condição precária de vida dessa população, além das questões próprias do ambiente escolar, como “[...] analfabetismo, repetência e evasão [...]” (BARBOSA, 2015, p. 101).

Observa-se que a permanência da classe trabalhadora na escola era um obstáculo, as dificuldades da frequência da criança e do adolescente oriundos de classes subalternas

¹⁶ Segundo Iamamoto (2009) a autonomia relativa do assistente social ocorre na correlação entre a sua condição de trabalhador assalariado, que vende a sua força de trabalho para sobreviver, e, portanto, possui limitações institucionais para a execução de seu trabalho. Porém, no seu exercício profissional tem possibilidades para realizar uma ação voltada à direção social da profissão e ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora – nessa contradição é que a autonomia relativa do assistente social se encontra.

ultrapassavam os limites da escola, em vista disso, o Estado demandou a ação de outros profissionais e instituições para o enfrentamento dessa questão (BARBOSA, 2015). Nessa direção, em meados da década de 30 e década de 40, os assistentes sociais inserem-se nesse espaço sócio-ocupacional, como uma das profissões que irá atuar para a “adequação das crianças e adolescentes à lógica da escola” ou seja, segundo Wittuik (2004, p.26),

O Assistente Social atua junto ao educando e sua família identificando os *problemas sociais* que repercutem no aproveitamento escolar propondo ações ou requisitando serviços que possibilitem a *adaptação do escolar* ao seu meio e ao ambiente escolar, promovendo o *ajustamento social*. Percebe-se uma tendência de estigmatização e culpabilização dos indivíduos, sob as bases do funcionalismo que hierarquiza as relações sociais e procura identificar *disfunções* na sociedade.

O assistente social, nesse momento, atua na articulação entre escola, família e comunidade, ajustando as crianças e adolescentes que possuíam dificuldades de acompanhar a vida escolar, isto é “[...] integrar a família à lógica da escola, que por sua vez é dinamizada pelos interesses da classe dominantes.” (BARBOSA, 2015, p.108). A atuação do Serviço Social no âmbito escolar não divergia das ações que este profissional executava nas diversas instituições, conforme Iamamoto e Carvalho (2006) o assistente social ajustava os indivíduos ao meio, visando corrigir e precaver o surgimento das “deficiências” que afetavam esses sujeitos. Nas palavras dos referidos autores,

[...] o Serviço Social tem por objeto remediar as deficiências dos indivíduos e das coletividades; quando se dirige ao ajustamento de um determinado quadro, ele o faz para sanar deficiências acidentais, decorrentes de certas circunstâncias, não de um defeito estrutural. O objeto será o mesmo materialmente, mas deferindo formalmente. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 202-203).

Com a institucionalização do Serviço Social, exigem-se da profissão componentes modernos e científicos para o respaldo de suas ações, visto que o embasamento para a sua atuação, até este período, pautava-se na influência franco-belga, orientada pela Doutrina Social da Igreja e perspectiva neotomista¹⁷ – possuindo caráter doutrinário e conservador. Nesse sentido, em meados da década de 40 o Serviço Social brasileiro se tecnifica, em virtude da aproximação com o Serviço Social norte-americano e suas concepções voltadas à teoria positivista – sendo este o primeiro aporte teórico da profissão. (YAZBEK, 2009).

Os métodos de caso, grupo e comunidade pautados no Serviço Social norte-americano começam a embasar a atuação do Serviço Social brasileiro no âmbito escolar nos idos da década de 40. Prioritariamente, o procedimento relacionado aos casos individuais, trabalhando diretamente com o sujeito “cliente” – como era intitulado o usuário de Serviço Social na época.

¹⁷ Conforme Yazbek (2009) o neotomismo refere-se à retomada do pensamento de São Tomás de Aquino no final do século XIX, “[...] por Jacques Maritain na França e pelo Cardeal Mercier na Bélgica [...]” (YAZBEK, 2009, p. 3), visando à abordagem sobre a “questão social” em uma perspectiva humanista conservadora.

Segundo Witiuk (2004), por intermédio de atendimento da família, equipe escolar e estudantes e com a realização dos “inqueritos”, a ação do Serviço Social buscava os fatores das dificuldades da criança relativas à escola, visando à articulação entre o ambiente domiciliar e escolar. “Na educação escolar, o Serviço Social atuou junto à família-escola-comunidade no intuito de identificar os ‘males sociais’ apresentados pela família e pelos alunos, proporcionando um tratamento adequado para os desajustamentos sociais.” (BARBOSA, 2015, p.111).

Aliado a esta influência do modelo estadunidense no Serviço Social escolar, situam-se, nesse contexto de inserção da profissão no espaço escolar, as questões as quais o assistente social é requisitado a atender no âmbito educacional; sendo solicitado para atuar com a população pauperizada com aspectos referentes ao acesso e permanência estudantil e essencialmente quanto ao analfabetismo – que se constituía em uma problemática da época, em virtude da ampliação da educação para os segmentos mais pobres e a insuficiência de condições objetivas para que estes participassem efetivamente do espaço escolar.

Conforme Witiuk (2004) constata-se, por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso dos anos de 1940, a articulação entre Serviço Social e Educação, sendo requerida a atuação do assistente social nas escolas por parte do Estado em meados dos anos 30. Em princípio, a ação do Serviço Social neste âmbito estava voltada, essencialmente, ao atendimento dos interesses da classe burguesa e do próprio capital, expressos pelas demandas postas pela unidade escolar.

A incorporação do Serviço Social no quadro escolar ocorre devido à conjuntura nacional, em que a educação possuía um papel central no desenvolvimento do país e promovia a ascensão social dos sujeitos. Todavia, o movimento quantitativo de ingresso dos indivíduos oriundos da classe subalterna nos espaços escolares não sucedeu concomitantemente a um processo qualitativo, que proporcionaria o acesso ao direito à educação de maneira concreta, ampliando as condições sociais e econômicas vivenciadas pelas crianças e adolescentes pobres, intensificando a precariedade do ensino. Nessa direção, os assistentes sociais são requeridos para responder às questões postas pelo agravamento das relações dadas no sistema capitalista, objetivando “[...] proporcionar condições sociais e nutricionais para os indivíduos se manterem na escola. Assim, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência, formava quadros de indivíduos aptos para o mercado de trabalho.” (BARBOSA, 2015, p.120).

A dicotomia presente no caráter obrigatório da educação e a necessidade de garantir o acesso e permanência dos estudantes inseriram o assistente social neste meio. A agudização das expressões da “questão social” tencionadas pelas relações desiguais da sociedade capitalista,

além da indispensabilidade de controlar e adequar os sujeitos provenientes dos segmentos pauperizados à manutenção e reprodução da ordem vigente vão embasar as ações do assistente social na instituição escolar. Nesse sentido, salientam-se as funções do Serviço Social na educação nesse período, que podem ser sintetizadas nas principais ações:

- Examinar a situação social e econômica dos alunos e suas famílias.
- Identificar casos de desajuste social e orientar pais e professores sobre o tratamento adequado.
- Orientar a organização e o funcionamento de entidades que congreguem professores e pais de alunos.
- Orientar as famílias no encaminhamento dos alunos a instituições previdenciárias.
- Realizar triagem de alunos que necessitem de auxílio para material escolar, transporte, tratamento médico e dentário.
- Preparar relatórios e prestar informações sobre suas atividades.
- Manter articulação com os grupos da escola (professores, pais) e outras entidades comunitárias.
- Esclarecer e orientar a família e a comunidade para que assumam sua parcela de responsabilidade no processo educativo. (AMARO; BARBIANI; OLIVEIRA, 1997, p 52 apud WITIUK, 2004, p. 29-30).

Percebe-se que as ações assistenciais na educação se referem a demandas historicamente postas na sociedade, em virtude do acirramento das desigualdades impostas pela ordem do capital. Contudo, a atuação dos assistentes sociais se constituía em uma resposta paliativa, invisibilizando aspectos do contexto geral em que o sujeito vivenciava e colocando como “norte de sua ação” a adequação do indivíduo ao meio, entendendo este como o “problema” em questão. Portanto, observa-se uma propensão deste profissional, neste período de atuação (que permeia a década de 40 até meados da década de 70), a culpabilizar os segmentos subalternizados por sua condição de vida e trajar nestes uma veste de incapacidade e disfuncionalidade, em outras palavras, estigmatizar a população pobre ao nível de desajustados, na ótica do capital. Este caráter de ação é assumido num contexto histórico de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, em que se intensificou a natureza dependente do Brasil em relação ao capital internacional. Conforme preconiza Iamamoto (2008), no cenário nacional a substituição monopolista evidenciou a dominação imperialista e agravou a desigualdade ocasionada pelo processo desenvolvimentista que ocorria na época. Haja vista o próprio incremento da lógica liberal no país, que se consolidou lado a lado às bases escravocratas e às políticas de favores que permeavam o Brasil – sendo assim, no seio desta sociedade tem-se a junção de três modos de dominação centrais: capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Nessa direção, a atuação do Serviço Social toma novos rumos em meados da década de 70 e nos anos 1980. Em um momento em que sucedia a nível nacional um processo de efervescência política para o fim do regime militar, conjuntamente com a introdução da lógica

neoliberal; internamente, na categoria de assistentes sociais, sucedeu o Movimento de Reconceituação do Serviço Social¹⁸, iniciado em meados da década de 60, alterando as bases teóricas e estruturantes que permeavam a profissão até o período. Por intermédio desse Movimento se instaura na profissão a noção crítica da sociedade, baseada na teoria marxista e pautada no método crítico dialético. Devido a este processo há a ruptura com os traços do Serviço Social tradicional e com o tecnicismo norte-americano. Rompendo com o caráter meramente executor de políticas sociais, a partir desse movimento ocorre a ampliação do mercado de trabalho dos assistentes sociais, que passam a se inserir em novos espaços sócio-ocupacionais.

Nessa conjuntura, os assistentes sociais começam a desenvolver uma discussão quanto a um novo perfil profissional que se identifique com as classes subalternas. Para a concretização desta transmutação foram necessárias densas discussões e revisões críticas da profissão, em um nível teórico-metodológico, para se assegurar uma ação junto às classes populares, visando à perspectiva de transformação social. Remonta os anos 1970 a maioria intelectual da produção acadêmica do Serviço Social, consolidando-se como uma área de produção de conhecimentos. “À quebra do quase monopólio do conservadorismo político na profissão seguiu-se a quebra do quase monopólio do seu conservadorismo teórico e metodológico.” (NETTO, 1999, p.12).

Nessa conjuntura, mais especificamente na década de 90, o projeto ético político de Serviço Social conquistou hegemonia no corpo profissional, o que não significa dizer que é o projeto exclusivo da profissão, considerando o pluralismo profissional. O projeto profissional¹⁹ é inseparável dos projetos societários²⁰, em especial, o projeto de Serviço Social é fruto de

¹⁸ O processo de reconceituação do Serviço Social no Brasil não se configura como um movimento linear com ideias únicas, seu desenvolvimento se dá de maneira dinâmica. Ozanira (1995) expõe a concepção que José Paulo Netto constrói no livro “Ditadura e Serviço Social”, compreendendo três fases primordiais desse movimento. A primeira refere-se à perspectiva modernizadora, introduzindo técnicas na profissão, adequando o Serviço Social como um instrumento para o desenvolvimento capitalista, tencionando a manutenção do sistema, sem um questionamento sobre a ordem vigente, tendo por base teórica o estrutural-funcionalismo. A segunda é relativa à reatualização do conservadorismo, a qual recupera as bases tradicionais e conservadoras do Serviço Social, negando conceitos ligados ao preceito positivista e ao pensamento crítico-dialético, possuindo articulação com a fenomenologia. A terceira, e última, indica a intenção de ruptura com os traços tradicionais e com a lógica do *Social Work* norte-americano, aliada a uma vertente crítica e à elaboração de um novo fazer profissional.

¹⁹ Para Netto (1999, p. 4) esses tipos de projetos “[...] apresentam a auto-imagem de uma profissão [...]”, a partir dessas as profissões se legitimam, definindo objetivos e ações que embasam o exercício profissional.

²⁰ De acordo com Netto (1999, p. 2) os projetos societários são coletivos, tendo como característica prioritária o fato de serem projetos macroscópicos, “[...] como propostas para o conjunto da sociedade. Somente eles apresentam esta característica – os outros projetos coletivos (por exemplo, os projetos profissionais [...]) não possuem este nível de amplitude e inclusividade.”

mobilizações e lutas da classe trabalhadora para redemocratização do país, portanto, vincula-se a um projeto societário que pressupõe uma nova ordem social, livre de exploração entre classe, gênero e raça (NETTO, 1999). A normatização do projeto da profissão se consuma a partir da construção de documentos que embasam a atuação e a formação dos assistentes sociais, aguçando as competências ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas desses profissionais.

Atualmente o Serviço Social, segundo indica Fraga (2010, p.42), “[...] é reconhecido como profissão, uma especialização do trabalho coletivo, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, de nível superior [...]”. No que tange à atuação profissional, os assistentes sociais pautam suas ações nos onze princípios do Código de Ética da profissão de 1993, nos fundamentos teóricos conceituais que possibilitam a perspectiva reflexiva acerca de sua atuação, além de seus instrumentais técnicos que viabilizam o exercício da prática profissional. Neste processo realizam atividades que tonificam suas competências e atribuições privativas²¹, conforme estabelecido pela Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social, nº 8.662/93, de 7 de junho de 1993.

Portanto, em concordância com Sousa (2008), há necessidade de o assistente social possuir uma compreensão crítica e reflexiva, considerando a realidade como um todo contraditório e, por isso, histórica, buscando apreender não apenas a aparência, mas a essência dos fenômenos. E, para tal, este profissional tem que se atualizar constantemente e aliar sua prática ao embasamento ético, político e conceitual, bem como à direção social e histórica do Serviço Social, tendo como norte as expressões da “questão social”. Deste modo, suas ações irão contrariar a lógica naturalizante e culpabilizadora, que responsabiliza unicamente os sujeitos por seu fracasso ou seu sucesso, compreensão típica da ótica liberal.

Nessa conjuntura, após novos desenhos dados para a atuação dos assistentes sociais, amplia-se a inserção destes profissionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais e isso não é divergente na Política de Educação. Nessa direção, em virtude do princípio de descentralização das políticas sociais e da municipalização da educação, estabelecidos na Constituição de 1988, ocorre o incremento de programas e projetos governamentais no âmbito das escolas municipais, decorrendo a necessidade de profissionais qualificados para executá-los, sendo o assistente social um desses trabalhadores (BARBOSA, 2015).

²¹ Conforme Iamamoto (2002, p. 16 apud CFESS, 2014, p.25-26) “as competências expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais e atribuições se referem às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas”.

A inserção do assistente social no âmbito da Política de Educação responde às demandas socioinstitucionais relacionadas à condição de acesso e permanência na educação pública, gratuita e de qualidade, por meio de programas governamentais – criados em virtude da luta e mobilização da sociedade. Paradoxalmente a essa característica, a inclusão dessa profissão no contexto educacional é submetida aos ditames do capital, atendendo os interesses da agenda neoliberal quanto à necessidade de qualificação da força de trabalho. Assim, registra-se dentro da contraditória luta societária, que, por um lado, tem como pauta a democratização educacional e, por outro, o objetivo é a formação de mão de obra barata (CFESS, 2014).

Portanto, se torna um desafio para a profissão a atuação voltada para a garantia da educação de qualidade, compreendendo a educação pública como um direito social, realizando o exercício profissional em concordância com os princípios ético-políticos da categoria. Uma vez que a atuação do assistente social no campo da educação não se limita a ações individuais e focadas no público estudantil, abrange, também, as ações com a família e/ou responsáveis pelo educando, com a equipe escolar, profissionais que compõem a rede de serviços e políticas, bem como a articulação e movimentos sociais e coletivos. Portanto, ressalta-se que as abordagens coletivas do assistente social na Política de Educação possuem um grande peso para a garantia do direito à educação.

Conforme o documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social” (CFESS, 2014), no que tange ao exercício profissional do serviço social no âmbito da educação, são indicadas seis dimensões da intervenção profissional, indicando ações estratégicas que unem os aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão. Nesse sentido, sintetizam-se essas dimensões, chamando a atenção para os elementos centrais da atuação profissional.

A primeira dimensão refere-se às abordagens individuais, com as famílias e/ou responsáveis pelo estudante e ainda as voltadas aos profissionais do âmbito educativo. Todavia, neste quesito ocorre, por vezes, um equívoco por parte das demais categorias profissionais e dos próprios usuários em considerar que essa é a única intervenção profissional do Serviço Social no ambiente escolar. Essa dimensão profissional é importante para a viabilização e acesso aos direitos, tal como para a identificação de ações de enfrentamento das violações de direitos, porém, não é e nem deve ser a única intervenção realizada por assistentes sociais (CFESS, 2014).

A segunda dimensão do exercício profissional do assistente social, segundo o CFESS (2014), é a atuação coletiva em conjunto com movimentos sociais. Essa ação fortalece a luta

pela garantia do direito à educação pública, de gestão pública, laica, gratuita e de qualidade, se direcionando aos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, a articulação com os movimentos sociais proporciona a abertura dos contornos profissionais, gozando de uma postura profissional aliada aos preceitos de uma educação democrática, crítica e que reflete a realidade social dos sujeitos.

Quanto à terceira dimensão da atuação profissional, diz respeito à ação investigativa do Serviço Social que tem que estar articulada com as demais dimensões do trabalho profissional. Concerne a essa ação uma apreensão ampla das condições objetivas e subjetivas das situações que são demandas ao atendimento do assistente social. Desta forma, essa dimensão é importante para este profissional, ao passo que permite que este compreenda para além do aparente e imediato, possibilitando a construção de estratégias e ações para a garantia dos direitos (CFESS, 2014).

De acordo com o documento orientador do CFESS (2014), a quarta dimensão é a possibilidade de campo interventivo para o profissional e se refere à introdução do assistente social em espaços democráticos de controle social, articulando meios para estimular a participação dos estudantes, famílias, trabalhadores da comunidade escolar em fóruns da sociedade civil, conselhos de direitos e conferências. Nessa vertente, a atuação profissional tem de ser qualificada para a colaboração nos debates e para reforçar a relevância do envolvimento nessas instâncias.

A quinta dimensão de atuação do assistente social no âmbito educacional trata-se de uma ação de cunho educativo, da socialização de informações e conhecimentos aos usuários – em conformidade com o documento elaborado pelo CFESS (2014, p.53), intitula-se de “[...] dimensão pedagógico-interpretativa [...]”. A partir da coletivização das informações sobre direitos sociais, políticas públicas, serviços, programas, projetos e esferas de atendimento à população, a comunicação se torna um instrumento para a cidadania dos sujeitos, garantindo a democratização do conhecimento.

No que tange à sexta dimensão da intervenção do Serviço Social na Política de Educação, tem-se o planejamento e execução de bens e serviços, bem como a atuação nas instâncias de gestão. Conforme preconiza o referido documento orientador (CFESS, 2014), os espaços de gestão e planejamento não são exclusivos de atuação do Serviço Social, contudo, este profissional detém competência técnica, teórica e política que possibilita ações qualificadas e participativas nesses espaços. Destarte, entende-se que o planejamento e as esferas de gestão se convertem em uma ação política, que implica em tomada de decisões e prioridades. Um

processo contínuo de reflexão, decisão, ação e retomada da reflexão, que, por ocorrer na realidade social, é dinâmico e também se transpõe em um elemento potencializador no processo político-decisório, por meio de trocas entre diferentes sujeitos e ações intersetoriais.

Reitera-se que a direção social que embasa esses seis grandes segmentos de ação do assistente social no contexto educacional deve se apoiar no sentido de defesa e garantia de uma educação crítica e reflexiva que colabore para emancipação humana e a cidadania plena; fundamentando sua ação no projeto ético-político da profissão e na estratégia de luta pela qualidade da educação pública, gratuita e laica. Sendo assim,

A atuação profissional de assistentes sociais na defesa dos processos de gestão democrática da escola e da própria Política de Educação não pode estar dissociada, portanto, dos processos de luta pela democracia [...]. Atuar nessa direção traz como desafios o reconhecimento dos vínculos entre a dinâmica própria aos estabelecimentos educacionais, seus diferentes sujeitos singulares e coletivos e os processos políticos que particularizam a luta pela democracia na sociedade brasileira, com traços que forjam nossa cultura política. (CFESS, 2014, p.48).

É fundamental ainda registrar que, conjuntamente com as dificuldades do Serviço Social na educação, tem-se uma notável conquista para a profissão, a promulgação da Lei nº 13.935, em 11 de dezembro de 2019, que aborda sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na educação básica (BRASIL, 2019). Conforme preconiza o CFESS (2019), foram aproximadamente duas décadas de lutas da categoria para a ratificação desta lei, haja vista que o assistente social até a referida data não era reconhecido legalmente como um profissional da educação.

Entretanto, mesmo com o avanço legal, na prática o disposto na lei ainda não foi instituído, em grande parte determinado pela excepcionalidade vivida no atual contexto de pandemia da COVID-19, que alterou a forma de vida da humanidade e com implicações específicas na organização e desenvolvimento da dinâmica educacional, dadas as condições de isolamento social necessárias para evitar a disseminação da doença. Nessa percepção, observa-se que a categoria de assistentes sociais ainda possui muitos desafios e, portanto, há necessidade da luta constante para reafirmação e o cumprimento dos direitos conquistados por esse segmento profissional.

A partir dessa compreensão geral da historicidade do Serviço Social, sua inserção no âmbito educacional e o exercício profissional do assistente social na Política de Educação atualmente, o item que se segue trata do objeto de intervenção da profissão, a “questão social” e suas expressões, abordando como esta se explicita no cenário escolar.

3.2 O OBJETO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: A “QUESTÃO SOCIAL” E SUAS EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O Serviço Social brasileiro tem como histórico uma atuação pautada na lógica conservadora e na concepção positivista do Serviço Social norte-americano. Essa ação é evidenciada em um cenário de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista no Brasil, e este aspecto intensificou os traços basilares de exploração da sociedade brasileira e acentuou a dominação imperialista e a dependência político-econômica do país.

Nessa direção, encontra-se no cerne das relações de dominação e exploração do sistema capitalista a gênese da “questão social”, originária do cunho contraditório da apropriação privada daquilo que é socialmente produzido – processo de acumulação capitalista. É indissociável a relação entre “questão social” e trabalho, visto que o advento da primeira ocorre na generalização do trabalho livre num contexto histórico marcado por traços da escravidão ainda recente. Ou seja, a emersão do trabalhador livre – que vende a sua força de trabalho a um burguês capitalista para satisfazer suas necessidades humanas básicas –, decorre da separação da propriedade das condições de seu trabalho, transformando meios de subsistência e de produção em capital e o produtor direto em trabalhador assalariado.

Posto que a mercadoria se torna uma parte central nesse sistema de produção, em consonância com o que foi explicitado anteriormente sobre esta temática, tem-se o fato de que o aspecto social comum entre todas as mercadorias é o trabalho. Ou seja, alheio ao valor de uso consumado nas mercadorias, o que lhes resta é a propriedade de serem produto do trabalho, sendo este a fonte de valor, assim, considera-se nesta sociedade todo trabalho como igual, o trabalho socialmente construído (MARX, 2013). Todavia, este trabalho humano indiferenciado e aquilo que este produz é apropriado por capitalistas que compram a força de trabalho da classe trabalhadora e isto é agudizado com o incremento do maquinário e tecnologias no processo de produção, visto que “[...] possibilita aos trabalhadores, sob a órbita do capital, produzirem mais em menos tempo. Reduz-se o tempo de trabalho socialmente necessário à produção das mercadorias, ou seja, seu valor, ampliando simultaneamente o tempo de trabalho excedente ou mais-valia.” (IAMAMOTO, 2008).

Associado a esse processo de intensificação da acumulação capitalista, aceleração da produtividade e, conseqüentemente, as altas taxas de lucro e a centralização de capital nas mãos da elite, ocorre a ampliação da expropriação da mão de obra de uma parcela cada vez menor de trabalhadores. Deste modo, acentua-se a exploração da força de trabalho e a subjugação de um

fragmento da população a uma condição de desemprego e informalidade, convertendo-se em um enorme exército de reserva. De acordo com Iamamoto (2008) o progresso da acumulação capitalista acirra a acumulação da miséria, “[...] encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista.” (IAMAMOTO, 2008, p. 159). Visto que, além do crescimento desproporcional da classe trabalhadora em relação a espaços ocupacionais e empregatícios, a ordem vigente incita um conjunto de desigualdades produzidas no próprio contexto contraditório das relações sociais e, com isso, o que provoca processos de lutas e mobilizações sociais por parte da população para a garantia de sua sobrevivência – neste meio as expressões da “questão social” se adensam. Nesse sentido, entende-se que

[...] a “questão social” [é] *indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, o que se encontra na base da exigência de políticas sociais públicas. Ela é tributária das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa e não um fenômeno recente, típico do trânsito do padrão de acumulação no esgotamento dos 30 anos gloriosos de expansão capitalista.* (IAMAMOTO, 2011, p. 11).

Desse modo, segundo a autora, a “questão social” refere-se aos impactos societários causados pelas relações de produção, com o aparecimento da classe trabalhadora e a emersão desta no cenário político, reivindicando condições dignas de vida e de trabalho. Sendo estabelecida, portanto, pela própria contradição do capital relativa à relação capital *versus* trabalho, tendo como alicerce a exploração. Reitera-se, segundo Netto (2011), que a “questão social” é determinada compulsoriamente pelo desenvolvimento do capitalismo e, a depender da fase vigente deste sistema em dado momento histórico, as manifestações da “questão social” se diferenciam.

Netto (2011) indica que a expressão “questão social” emerge para designar o fenômeno do pauperismo²², ocorrido na Europa em meados do século XIX, em virtude do desenvolvimento da Revolução Industrial, fundante do estágio do capitalismo industrial-concorrencial. Nesse contexto a pobreza aumentava na razão direta do aumento da capacidade de produzir bens, em vista disto, ressalta-se que a expropriação e subjugação da classe trabalhadora são necessárias para o acúmulo de riquezas no sistema vigente. Entretanto, a expressão “questão social” se consolidou em virtude da não conformação dessa condição de subalternizado por parte do operariado e dos impactos das suas reivindicações no âmbito sociopolítico.

²² De acordo com Netto (2011, p.43) o pauperismo refere-se à “[...] pobreza acentuada e generalizada [...]”, que nos idos do século XIX apresentava-se como um novo fenômeno, por ser resultante das condições que supostamente ocasionavam sua redução, isto é, a condição de trabalhador livre. Desta maneira, o pauperismo se constitui no cerne da “questão social”.

As configurações assumidas pela *questão social* integram tanto determinantes históricos objetivos que condicionam a vida dos indivíduos sociais, quanto dimensões subjetivas, fruto da ação dos sujeitos na construção da história. Ela expressa, portanto, *uma arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários*, informados por distintos interesses de classe na condução de políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades históricas nacionais. (IAMAMOTO, 2008, p. 156).

Historicamente as manifestações da “questão social” conservam-se e recriam-se, a depender do movimento societário e dos estágios do capitalismo. Nessa dinamicidade, identifica-se a expansão das necessidades sociais que se satisfazem no meio social e que se configuram como necessidades de classes, contudo, na ótica capitalista, essas se convertem a necessidades essencialmente econômicas. Segundo Barbosa (2015, p. 34-35), “[...] todas as necessidades são sociais; e todas as necessidades sociais são humanas, postas por cada indivíduo. [...] a necessidade social é algo mais geral e mais complexo do que a satisfação de necessidades pessoais.”. Nessa perspectiva, limitar a compreensão de necessidade ao âmbito material e econômico reflete a estratégia de alienação do capital, tendo em vista que a produção está voltada à valorização do capital e não às necessidades do trabalhador.

A sociedade capitalista desloca a noção de necessidades sociais da população para o atendimento das demandas sociais, restringidas à lógica mercadológica. Na medida em que as demandas sociais são derivadas das necessidades sociais que são essencialmente demandas de classes, essas também possuem como aspecto constituidor a contradição das relações sociais. As demandas sociais específicas da classe trabalhadora relacionam-se, acima de tudo, às condições objetivas de vida, deste modo, esses sujeitos se inquietam politicamente e, com isso, fragilizam as bases fundamentais de reprodução do capital – salienta-se nesse processo o aspecto político da “questão social”. De acordo com Barbosa (2015, p. 39), apenas quando “[...] se evidencia o aspecto político da questão social [...] que surgem novas demandas sociais requeridas pela classe trabalhadora. Nesse contexto, tais demandas serão alvo de intervenção do Estado no capitalismo monopolista.”.

As demandas sociais são institucionalizadas pelo Estado por intermédio de políticas sociais, portanto, em cada ambiente institucional são atendidas necessidades sociais divergentes, sendo compreendidas como demandas institucionais. Em consonância com Barbosa (2015, p.41), as demandas sociais têm caráter mais amplo e as demandas institucionais são limitadas, sendo ambas demandas com aspecto de classe, “[...] embora no âmbito da instituição apareçam como sendo de todas as classes, e não como produzidas/criadas a partir do confronto/antagonismo entre elas.”. Deste modo, o Estado burguês atende as requisições da classe trabalhadora garantindo condições mínimas para a sobrevivência dos sujeitos e,

concomitantemente, satisfaz os interesses do capital, adequando os sujeitos e perpetuando a ordem vigente.

É nesse contexto que os assistentes sociais atuam, entre o conflito capital *versus* trabalho, entre a reprodução das desigualdades sociais ocasionada pelo próprio sistema de produção e as reivindicações e lutas sociais pela garantia dos direitos da classe trabalhadora. Esse profissional trabalha com as diferentes expressões da “questão social”, prestando serviços socioassistenciais tanto no âmbito público, quanto no setor privado. As correlações de força estão inerentes à ação deste profissional, prioritariamente no cenário atual, em que as respostas ofertadas à “questão social” são cada vez mais focalizadas, criminalizando a pobreza e culpabilizando sujeitos.

A tendência de naturalizar a *questão social* é acompanhada da transformação de suas manifestações em objeto de programas assistenciais focalizados de ‘combate à pobreza’ ou em expressões da violência dos pobres, cuja resposta é a segurança e a repressão oficiais. Evoca o passado, quando era concebida como caso de polícia, ao invés de ser objeto de uma ação sistemática do Estado no atendimento às necessidades básicas da classe operária e outros segmentos trabalhadores. Na atualidade, as propostas imediatas para enfrentar a *questão social*, no Brasil, atualizam a articulação assistência focalizada/repressão, com o reforço do braço coercitivo do Estado, em detrimento da construção do consenso necessário ao regime democrático, o que é motivo de inquietação. (IAMAMOTO, 2008, p.163).

Desde meados dos anos 1980²³ se institui uma dicotomia relacionada ao atendimento das manifestações da “questão social”, de um lado, defendem-se os direitos sociais e, de outro, a ideia de mercantilização e refilantropização é sustentada. O primeiro segue os preceitos elegidos na Carta Magna de 1988, orientados pela perspectiva democrática e pela participação popular, visando à primazia do Estado e à universalização de direitos. O segundo possui como influência os princípios do neoliberalismo, com ajustes financeiros e condicionando os direitos sociais à racionalidade orçamentária econômica. Por conseguinte, a segunda perspectiva tem se fortalecido no Brasil, seguindo o fundamento neoliberal, ocorrendo uma inclinação das ações públicas com caráter focalizado, utilizando critérios de seletividade, além da transferência de responsabilidade para o mercado e instituições do terceiro setor – que respondem às expressões da “questão social” de maneira fragmentada e descolada do contexto social.

Isso posto, compreende-se que as demandas que chegam ao meio escolar retratam esse cenário brasileiro de desigualdade social e econômica e, portanto, são reflexos das expressões

²³ Período referente ao final da Ditadura Militar brasileira, em que, por meio de lutas e reivindicações da população para a redemocratização do país, foi proclamada a Constituição Federal de 1988, popularmente intitulada de “Constituição Cidadã”. Contraditoriamente a esse processo de mobilização da sociedade, é inserida no Brasil a lógica neoliberal que preza pela privatização e mercantilização, legitimando um Estado mínimo para o social e máximo para questões econômicas.

da “questão social”. Explicitam-se, de modo imediato, as necessidades sociais e humanas, que, por vezes, na sociedade capitalista são reduzidas à questão econômica. Portanto, ao atuar com as demandas societárias que decorrem das necessidades sociais, o Serviço Social deve manter-se atualizado e embasado teórica, ética e tecnicamente. Isto implicará na ação do assistente social, em especial, no âmbito educacional, com caráter propositivo, interventivo e crítico, buscando conhecer a realidade que o cerca e as contradições postas na sociedade capitalista, para, assim, propor sua ação alicerçada em um planejamento prévio e, por fim, intervir na realidade de maneira concreta e crítica, visando assegurar os direitos sociais da população.

Nesse sentido, os assistentes sociais enfrentam cotidianamente desafios para a execução da profissão, fundamentada nos princípios do Código de Ética profissional e na Lei de Regulamentação da Profissão, em vista das contradições postas nas instituições em que se inserem. Nessa perspectiva, no campo da educação esse traço complexo da profissão não seria diferente, principalmente, por ser um *locus* de disputa de interesses e constatare luta de classes, os desafios da profissão para garantir o direito à educação de maneira gratuita, pública, de gestão pública, democrática e com potencial emancipador humano são constantes e a reafirmação de sua postura reflexiva e de defesa da educação tem que ser diária.

Assim sendo, as dificuldades profissionais são acentuadas no cenário atual de pandemia do novo Coronavírus, visto que agrava as desigualdades sociais que já eram latentes no atual estágio de desenvolvimento e provoca o acirramento dos mais variados tipos de violações de direitos dos usuários, então atendidos pelos assistentes sociais. Em vista disso, intensificam-se as expressões da “questão social” e este profissional se vê na linha de frente de serviços considerados como essenciais – que é o caso da Política de Educação.

Ao ponderar acerca das implicações relacionadas à atuação do Serviço Social na Política de Educação, e de forma especial com a agudização das desigualdades sociais e econômicas neste momento pandêmico, considera-se propício o registro reflexivo da experiência vivenciada quando do desenvolvimento do estágio curricular obrigatório em Serviço Social no âmbito educacional, visando conceder concretude às questões registradas até o presente momento. Com essa finalidade, abordar-se-á no ponto que se segue a experiência singular realizada pelas assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e, como estagiária, foi propiciada a participação, que voltou-se a conhecer a condição das famílias e dos estudantes no atual período de pandemia. Toma-se, aqui, o acirramento das expressões da “questão social” ocasionado pela COVID-19, para demonstrar as contribuições do exercício

profissional do assistente social para a garantia do direito à educação, sendo este o objeto de atuação do Serviço Social.

3.3 ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO MARISTA ESCOLA SOCIAL LÚCIA MAYVORNE

O intuito de realizar este momento de explicitação de uma ação em específico do Serviço Social na escola se dá em razão dos aspectos abordados anteriormente, reconhecendo como fundamentais a inserção de assistentes sociais na Política de Educação e suas contribuições para garantia deste direito.

A experiência de estágio em Serviço Social teve como campo socioinstitucional o Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD), em conjunto com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Com essa finalidade de expressar concretude às questões registradas até o presente momento, de atuação do Serviço Social na Educação e as expressões da “questão social” como objetivo da ação desse profissional, será versado sobre uma ação em especial das assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne em meio ao momento pandêmico.

Assim, a crise sanitária causada pela pandemia do novo Coronavírus conjuntamente com a crise política, social e econômica que já vinha ocorrendo tanto nos limites nacionais, como internacionalmente - demarcam as crises cíclicas que são intrínsecas ao capitalismo. Em virtude da COVID-19 advém a necessidade de afastamento físico e isolamento social, sendo recomendada a quem pudesse a permanência em casa. Portanto, assim como outras atividades de meio social, as aulas presenciais foram suspensas e, nesse contexto, emerge o ensino remoto. Para as reformulações das atividades educacionais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, foram consideradas as alterações ocorridas no campo da legislação educacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com a nova realidade condicionada pela COVID-19, acentuam-se as desigualdades sociais, econômicas, de gênero, raça/etnia e localização geográfica, além de agravar as condições de empregabilidade da população. A partir dessa compreensão, surgem novos desafios para as assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, decorrentes da realização de seu trabalho de modo remoto e enfrentamento às intensificações das manifestações da “questão social”.

Portanto, uma estratégia das assistentes sociais desta instituição, no primeiro momento da pandemia, foi a realização de um questionário com as famílias dos estudantes, buscando apreender a real situação social e econômica das famílias nesse momento em específico de pandemia. Haja vista que as modificações ocasionadas pela COVID-19 interferem diretamente na dinâmica dos educandos quanto à participação e interação com a escola. Particularmente, este período de pandemia afeta a condição de estudo, visto que os alunos estão participando das aulas de forma virtual e realizando atividades de maneira remota, portanto, seguramente as condições de vida e moradia familiar impactam diretamente na presença e envolvimento destas. Dessa forma, o levantamento de dados acerca das condições vivenciadas nesse momento se tornou referência para compreender a situação socioeconômica dos educandos e suas famílias em meio à pandemia, visto que é um fator agravante a condição vivenciada por estes.

Com o intuito considerar às questões anteriormente indicadas, abordar-se-á (de forma sucinta) as respostas apresentadas pelas famílias para o questionário enviado pelo Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. O mesmo versava sobre o atual momento vivido, o total de pessoas que vivem na moradia; quantas destas trabalham; se a condição de renda familiar ou algum outro aspecto foi afetado pela pandemia da COVID-19; se a família recebe algum benefício governamental; se porventura algum familiar contraiu o coronavírus. Contudo, aqui não serão tratados todos os aspectos levantados pelo questionário, apenas questões efetivas para nortear a discussão pautada nesse momento.

Quanto à localização da residência das famílias dos estudantes do Marista Lúcia Mayvorne, de acordo com a tabela abaixo, observa-se que, das famílias respondentes (total de 184 grupos familiares), a maioria residia nas proximidades do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, totalizando 93% das respostas. Enquanto o local de moradia das demais famílias dividia-se em norte da ilha (4%), sul da ilha (1%) e continente (2%) – e, nesta última categoria, em alguns casos, a residência ultrapassava os limites do Município de Florianópolis, estando localizada em São José.

Tabela 1 – Localização da residência das famílias

Localização/endereço	Quantidade de respostas	Percentual
Entorno da escola (Monte Serrat, Alto da Caeira, Transcaeira, Saco dos Limões, Carvoeira,	171	93%

Centro, Serrinha, Trindade, Mocotó, Itacorubi)		
Norte da ilha (Ratones, Jurerê, Saco Grande, Cachoeira)	8	4%
Sul da ilha (Armação)	1	1%
Continente (Estreito, Jardim Atlântico, São José)	4	2%

Fonte: Pesquisa: Situação atual das Famílias do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020)

Com área territorial de 675,4090 km², o Município de Florianópolis possui uma população de 421.240 pessoas, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. Ocupando a primeira posição no *ranking* estatal de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com média de 0,847 (SEBRAI, 2019), a capital de Santa Catarina tem-se desenvolvido significativamente. Contudo, esse desenvolvimento ocorre concomitantemente a ações paliativas, focalizadas e de caráter emergencial referentes a situações de vulnerabilidade sociais de sujeitos e comunidades pauperizadas da cidade. Portanto, com níveis de desigualdade social visíveis, Florianópolis divide-se em áreas periféricas e comunidades vulneráveis e áreas de grande rentabilidade econômica.

Nesse sentido, majoritariamente as famílias respondentes residiam em áreas de comunidades em torno da escola, que se constituem em espaços periféricos, no denominado Maciço do Morro da Cruz, em que se localiza a comunidade do Monte Serrat. Segundo Saito (2011), o processo de ocupação da comunidade do Monte Serrat ocorreu em três momentos, primeiramente por escravos libertos e soldados oriundos de classes pauperizadas; em 1920, em virtude de medidas sanitárias e fiscalizatórias, os sujeitos subalternizados adentraram o território; e, por fim, em 1950 e 1960, os migrantes vindos de Biguaçu e Antônio Carlos (municípios vizinhos), visando ao mercado de trabalho da construção civil.

Ademais, outra particularidade deste território é sua constituição ligada à Igreja Católica. Inicialmente, em 1954, este vínculo ocorreu por intermédio do padre Agostinho Stahelin, que instigou os moradores do local a organizarem um movimento social para requisitar e lutar por melhorias para a comunidade. Em virtude da ocorrência da Ditadura Militar no Brasil, este padre foi transferido do local em 1968, com a justificativa de que estaria elaborando um campo de movimento comunista. Todavia, a população da comunidade continuou se organizando e mobilizando para o desenvolvimento do território, deste modo, em meados da

década de 80, aproxima-se da comunidade o padre Vilson Groh, que fortalece o movimento realizado pela população. (SAITO, 2011).

A partir da compreensão do território em que a maioria das famílias respondentes residia, perguntou-se sobre a quantidade de pessoas que moravam na residência. De acordo com a tabela abaixo, observa-se que o maior índice é de três pessoas por moradia (27%), após, quatro pessoas (24%), seguido por duas pessoas (18%). Portanto, entende-se que, majoritariamente, residiam entre cinco e três pessoas em um domicílio.

Tabela 2 – Pessoas por residência

Quantas pessoas moram com você	Quantidade de respostas	Percentual
1 pessoa	5	3%
2 pessoas	34	18%
3 pessoas	49	27%
4 pessoas	45	24%
5 pessoas	26	14%
Mais de 5 pessoas	25	14%

Fonte: Pesquisa: Situação atual das Famílias do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020)

A partir das recomendações de isolamento e distanciamento social em virtude da pandemia do Novo Coronavírus, a permanência dos sujeitos em sua residência se tornou um fator importante para atender às medidas necessárias. Conforme Miranda e Farias (2020), no cenário pandêmico atual, a moradia passou a possuir uma nova usabilidade, visto que no momento anterior à pandemia os indivíduos saíam para trabalhar, estudar e realizar suas atividades, voltando para a casa apenas para o descanso; portanto, esta é uma alteração cotidiana ocasionada pela pandemia que implica em adaptações da população brasileira.

[...] a população com menor padrão socioeconômico tem menos possibilidades de realizar o isolamento, tanto por serem muitas vezes, os trabalhadores dos serviços essenciais, assim como possuírem residências pequenas. A moradia em módulos habitacionais ou construção popular apresentam fatores de grande risco, pois as residências em seu espaço otimizado com um pouco mais de 40m² dificulta o isolamento entre seus familiares. (MIRANDA; FARIAS, 2020, p.288).

Nesse sentido, aqueles que não possuem condições dignas de moradia e vida, sem acesso aos direitos fundamentais mínimos para garantia de sua sobrevivência ou mesmo sem trabalho e renda, estão vivenciando um momento de grande vulnerabilidade social. Ficar em casa para as classes subalternas significa ora uma impossibilidade, haja vista a necessidade de trabalho, ora um aglomerado familiar em poucos cômodos, posto a estrutura das residências em comunidades periféricas. Deste modo, as famílias mais numerosas padecem das dificuldades derivadas desta pandemia e os agravamentos das manifestações da “questão social”, sendo

complexo manter o isolamento social e as medidas sanitárias necessárias para conter a disseminação da COVID-19.

Outro ponto de análise e compreensão de que parte o questionário direcionado às famílias dos educandos do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, refere-se ao trabalho e renda. De acordo com a tabela abaixo, na maioria das famílias respondentes apenas uma pessoa está trabalhando no momento atual, sendo 56% das respostas. Posteriormente, com percentual de 22%, tem-se duas pessoas trabalhando atualmente e 20% das famílias registraram que no período atual não há ninguém trabalhando. Deste modo, entende-se que majoritariamente as famílias são compostas por cinco a três membros e em sua maioria apenas um integrante da família possui vínculo empregatício. E o dado mais relevante diz respeito à quantidade de grupos familiares em que nenhum membro está trabalhando atualmente.

Tabela 3 – Trabalho e Pandemia

Das pessoas que moram com você, quantas estão trabalhando?	Quantidade de respostas	Percentual
0	37	20%
1 pessoa	103	56%
2 pessoas	41	22%
3 pessoas	2	1%
Mais de 5 pessoas	1	1%

Fonte: Pesquisa: Situação atual das Famílias do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020)

Conforme o acirramento do modo de produção capitalista, prioritariamente em sua forma atual – ultraliberalismo conservador e mercadológico –, tem-se a transformação da sociedade e suas relações sociais, nesse sentido, também alteram-se aspectos societários centrais, como o trabalho. Aliado ao discurso de liberalização econômica e flexibilização das relações trabalhistas para o desenvolvimento do país, o que tem de fato ocorrido é o aumento do trabalho informal e do “[...] desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.” (ANTUNES, 2000, p.35). E, conforme indica o referido autor, ainda se tem o fenômeno mais recente, a *uberização* do trabalho, ocasionada por aplicativos e plataformas digitais, sendo os trabalhadores empregados de si mesmos.

De acordo com Antunes (2020) as relações trabalhistas estão cada vez mais instáveis, precárias e fragilizadas, na medida em que o contingente de trabalhadores aumenta, ocorre a diminuição dos empregos. Assim, os direitos trabalhistas dos sujeitos que se mantêm em seus

campos de trabalho são reduzidos e destruídos, em decorrência de um projeto de desmonte social que preza pelo máximo de lucro e o mínimo de direitos para a sociedade.

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalho, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI. (ANTUNES, 2020, p.32).

Nessa perspectiva, entende-se que a pandemia do novo Coronavírus tem ocasionado intensos impactos à população, com os intitulados *home office* e teletrabalho, que tendem a permanecer após a apaziguação do vírus, em vista dos vínculos cada vez mais precários entre trabalhador e empresas. Além da flexibilização, terceirização e *uberização* do processo de trabalho cada vez mais intensos, que instigam a falsa consciência nos sujeitos, que creem serem proprietários de sua produção e lucro, bem como gerentes de si, o que, por si só, seria um pensamento ilusório, posto que ainda vendem sua mão de obra a um capitalista, todavia não possuem qualquer regulamentação para os proteger da exploração e usurpação feroz que ocorre nesse sistema.

Ademais, outra fábula espreada no momento de pandemia é de que todos são iguais perante o vírus; meio de ludibriação da sociedade, pois, enquanto os sujeitos pertencentes às classes pauperizadas acreditam serem pobres e ricos iguais nesse momento, o nível de miséria e fome tem aumentando aceleradamente, “Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na *totalidade* da classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2020, p.5). Concomitantemente ao empobrecimento generalizado da população, o relatório da OXFAM (2020) indica que, em meio a esta pandemia, os bilionários aumentaram suas fortunas, “O Brasil tem 42 desses bilionários que, juntos, tiveram suas fortunas aumentadas em US\$ 34 bilhões. O patrimônio líquido deles subiu de US\$ 123,1 bilhões em março para R\$ 157,1 bilhões em julho.” (OXFAM, 2020, n.p.). Desta maneira, observa-se que não há igualdade de condições para o enfrentamento a pandemia, a maioria da população se arrisca todos os dias para ir ao seu local de trabalho ou sofre as complicações do teletrabalho, perdendo direitos e com diminuição de salários recorrente. À medida que uma pequena parte dos sujeitos enriquece exorbitantemente às custas da miséria da sociedade.

Um outro ponto de análise que se buscou a partir do questionário refere-se à renda familiar, nesse sentido, pergunta-se às famílias se estão inscritas no programa Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) – programa existente desde 2003, que

tornou-se um grande instrumento para a compreensão da realidade social e econômica das famílias brasileiras. Entretanto, é necessário realizar a crítica sobre a seletividade para a concessão dos benefícios, seguindo a lógica do “mais pobre dentre os mais pobres”. Deste modo, vê-se que, quando questionados sobre a inserção no programa Cadastro Único, um pouco mais da metade das famílias respondentes estava inscrita no programa, com 53% e 47% das famílias não cadastradas no programa.

Ainda nesse sentido, buscou-se compreender se os grupos familiares recebiam benefícios e, se sim, quais, bem como inteirar-se sobre a questão de os benefícios serem eventuais ou não, em virtude da pandemia. Observa-se que majoritariamente as famílias recebiam benefícios do governo, somando 59%, e aquelas que não recebiam benefício agrupavam 39% das respostas.

Quanto aos benefícios recebidos pelas famílias, tem-se majoritariamente o recebimento do auxílio emergencial ao cidadão (60%). Este serviço foi aprovado pelo Congresso Nacional no início da pandemia do Coronavírus, sendo um benefício de R\$ 600,00 para aqueles sujeitos que se enquadrassem na seletividade do programa, visando garantir uma renda mínima à população (BRASIL, 2020). Após o auxílio emergencial, o benefício que 31% das famílias respondentes recebiam refere-se ao programa Bolsa Família, que é “um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.” (BRASIL, 2020, s/p). Seguido por outros programas (5%), a ação da prefeitura municipal de Florianópolis nesse momento de pandemia, o auxílio alimentação (3%), e, por fim, a Tarifa Social de Energia Elétrica (1%).

Tabela 4 – Benefícios recebidos pelas famílias

Qual benefício recebe	Quantidade de respostas	Percentual
Auxílio Alimentação – Educação (PMF)	3	3%
Auxílio Emergencial ao Cidadão (Pandemia Coronavírus)	65	6%
Bolsa Família	33	31%
Tarifa Social de Energia Elétrica	1	1%
Outros	6	5%

Fonte: Pesquisa: Situação atual das Famílias do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020)

Conforme já explicitado no decorrer deste trabalho, nas primeiras décadas do século XXI o Brasil elaborou e ampliou os programas de transferência de renda, o que gerou uma elevação no rendimento dos segmentos mais pauperizados, tirando-os dos braços da miséria. Com o advento da pandemia, a medida tomada pelo governo foi a proposta do Auxílio Emergencial via Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020. Foi utilizado o sistema do CadÚnico como um dos suportes para o recebimento do auxílio, como indica Cardoso (2020)

[...] é possível identificar o CadÚnico como o principal instrumento do Governo Federal para identificar cidadãos que, antes da sua criação, não eram alcançados por bases de dados, permitindo, para além da identificação, a geração de informações socioeconômicas, tais como composição familiar, renda e demais condições de vida. (CARDOSO, 2020, p. 1056).

Ainda como preconiza Cardoso (2020), para o recebimento do auxílio emergencial o público-alvo foi dividido em: usuários do programa Bolsa Família; sujeitos inscritos no CadÚnico e não beneficiários do Bolsa Família; e, por fim, os demais cidadãos que entravam nos critérios, mas não estavam inscritos no CadÚnico. Contudo, o recebimento do auxílio se dava de maneira virtual, o que ocasionou dificuldades na concretização do programa, posto que, no contexto brasileiro, de acordo com os dados obtidos pela pesquisa TIC-Domicílios, 20 milhões de domicílios não possuíam Internet em 2019 (CETIC, 2019). Esse nível de burocracia se tornou um desafio para a sociedade brasileira sem acesso ou sem conhecimento sobre os instrumentos tecnológicos. Porém, deve-se constatar aqui que o Auxílio Emergencial se converteu em fonte de renda para milhares de brasileiros, haja vista que

Em contextos de crise, em que há uma rápida queda da renda do trabalho associada ao aumento do desemprego, o poder de barganha dos trabalhadores, ao cair em relação ao dos capitalistas, provavelmente resultará na redução de salários, com um efeito ainda maior sobre a redução da demanda agregada, e, assim, sobre o nível de atividade econômica. (TROVÃO, 2020, p.18).

Desse modo, o que se tem em plena pandemia é uma concentração maior de renda nas mãos daqueles que detêm os meios de produção, em consequência do aumento da escassez da vida da maior parte da população. Estes últimos vivem, majoritariamente, com rendimentos informais e oscilantes, além dos R\$ 600,00 que são disponibilizados via Auxílio Emergencial, contudo, no ano de 2021, a parcela da sociedade beneficiária diminuiu significativamente, além de o valor médio da parcela ser de apenas R\$ 250,00. Portanto, o que tem ocorrido é a plenitude da barbárie societária, de acordo com dados oficiais são 365.444 mortes acumuladas pela COVID-19, até data de 15/04/2021, em todo o território brasileiro, e as medidas tomadas pelo governo para sanar a disseminação da doença são cada vez mais relapsas, pensando somente no perfil econômico e nos lucros dos grandes empresários, enquanto há um colapso na rede de saúde tanto pública, quanto privada, no Brasil. O que ocorre no país é a total ausência de uma

política governamental que conduza as medidas sanitárias necessárias junto à população. De um lado, evidencia-se um descaso com a população de maneira geral; e, de outro, ações que deliberadamente fortalecem e privilegiam uma elite brasileira; ou, nas palavras de Antunes, que sintetiza a complexidade do presente momento,

Assim, a confluência entre uma *economia destruída*, um *universo societal destruído* e uma *crise política inqualificável* converte o Brasil em um forte candidato ao abismo humano, em um verdadeiro cemitério coletivo. Isso porque vivenciamos uma economia em recessão que caminha para uma terrível e profunda depressão. Não é difícil entender que tal tendência ampliará ainda mais o processo de miserabilidade de amplas parcelas da classe trabalhadora que já vivenciavam formas intensas de exploração do trabalho, de precarização de subemprego e desemprego. Isso porque esses contingentes encontram-se frequentemente desprovidos de *fato* de direitos sociais do trabalho. (ANTUNES, 2020, p.20).

Reitera-se a condição de negação completa de direitos sociais à classe trabalhadora, haja vista a recorrentemente supressão dos direitos sociais, que subalterniza as políticas públicas à lógica neoliberal, de supremacia econômica. Na qual uma minoria é privilegiada em detrimento de uma maioria que fica destituída de seus direitos. Em virtude de um sistema de produção que mercantiliza tudo, inclusive a vida, sistema que relega à classe pauperizada as mazelas societárias e que justifica a desigualdade por intermédio do mérito e esforço próprio, que aliena os sujeitos para perpetuar suas bases estruturantes. Nesse sentido, finalize-se essa compreensão salientando a necessidade de o assistente social se manter na luta contra a barbárie societária, que segrega classes e indivíduos. Luta voltada à conquista da cidadania plena e igualitária efetivamente, que garanta aos sujeitos seus direitos.

Com alicerce no que foi exposto ao longo do texto, observa-se que esta ação das assistentes sociais do Marista Escola Lúcia Mayvorne se transmutou em uma intervenção importante no primeiro momento da pandemia. Em vista disto, finaliza-se este capítulo com a reflexão em relação ao processo de estágio e à vivência da estagiária no ambiente escolar, em que pôde apreender as expressões da “questão social” que se apresentam no contexto educacional e na atuação do assistente social. Nesse sentido, as assistentes sociais deste *locus* utilizaram-se da concepção investigativa e criativa da profissão para compreender a condição socioeconômica das famílias na conjuntura atual. Ademais, a partir desta pesquisa a escola realizou encaminhamentos efetivos, como a distribuição de computadores com acesso à *internet* aos educandos, entendendo que as diversas situações objetivas do cotidiano influenciam na condição dos estudantes quanto à participação nas atividades escolares, bem como nas questões de permanência, acesso e frequência.

4 INFREQUÊNCIA ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Em consonância com os objetivos propostos para este momento, cabe aqui, primeiramente, a contextualização breve do *locus* de estágio, posto que a temática de discussão emergiu desta experiência. Para, posteriormente, considerar as condições de acesso e permanência educacional, a partir de dados do sistema APOIA e do questionário realizado por intermédio do projeto de intervenção de estágio, direcionado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, apresentando aspectos legais, normativos e teóricos que darão respaldo aos dados que serão apresentados ao final deste capítulo.

4.1 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COMO *LOCUS* PRIVILEGIADO DE IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O estágio supervisionado em Serviço Social é um processo de ensino-aprendizagem que possibilita a articulação entre teoria e prática, ultrapassando os limites do espaço acadêmico e adentrando na realidade dos campos sócio-ocupacionais do assistente social. Isto pois este é um momento do currículo do curso que proporciona o contato do estudante com a vivência e o exercício profissional; além de expandir os conhecimentos teóricos e compreensões sobre a realidade social, por meio de trocas realizadas nas supervisões. (SANTOS; PINI, 2013).

O estágio foi desenvolvido no Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD), ligado ao Departamento de Serviço Social (DSS), localizado no Centro Socioeconômico (CSE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)²⁴.

O NECAD se constitui como um espaço sócio-ocupacional da profissão, em virtude da atuação das docentes do curso de Serviço Social que desenvolvem ações de pesquisa e extensão no Núcleo. Neste *locus* há articulação de ações de estudos e discussão de temáticas, elaboração e execução de programas e projetos de pesquisa e extensão, tendo como pressuposto a devolução desses para a sociedade. Nesse sentido, as profissionais que compõem o Núcleo

24 O referido estágio iniciou em março de 2019, perpassando os semestres 2019.1 e 2019.2. Com a ocorrência da pandemia do novo Coronavírus em nível mundial no ano de 2020 - que tem afetado significativamente o cotidiano e hábitos dos sujeitos - o processo de estágio sofreu uma interrupção e as instituições que se constituíam como campo de estágio tiveram que adaptar sua rotina profissional às novas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS). O NECAD, como um campo de estágio situado no campus da UFSC, respeitou as orientações da Universidade - o que acarretou um hiato no terceiro momento do estágio, retornando no final de agosto de 2020 a final de dezembro do mesmo ano, na modalidade remota, com atividades virtuais.

associam as funções de assistente social, docente, coordenadora e supervisora de estágio.

Por consistir em um Núcleo de Estudos, o NECAD²⁵ baseia suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão, e constitui-se como um campo de estágio em virtude de suas ações extensionistas, conforme orienta a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (PNE/ABEPSS). Deste modo, o estágio vinculou-se ao projeto de extensão “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA” e às atuações dele decorrentes.

Neste sentido, uma das discussões que perpassou os diferentes espaços em que o NECAD esteve presente, via o projeto de extensão citado anteriormente, consistia na participação junto ao Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA). Este volta-se ao debate das questões de evasão e infrequência escolar registradas no sistema do programa de combate à evasão escolar “Aviso Por Infrequência de Aluno – APOIA”, aspectos próprios do NISA e do programa APOIA serão abordados mais profundamente no decorrer do texto.

Com o intuito de construir uma aproximação efetiva e aprofundar a temática da infrequência escolar, o NECAD articulou-se, por intermédio do processo de estágio, ao Marista Escola Social Lúcia Mayvorne²⁶, que conta com três assistentes sociais, atuando diretamente com as questões vinculadas aos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Diante desta vinculação (ocorrida desde 2019), parte da carga horária de estágio foi cumprida acompanhando as ações das assistentes sociais, de modo especial, a assistente social referência dos anos finais do ensino fundamental, Maria Antônia Carioni Carsten.

Localizado no bairro Centro, na comunidade Monte Serrat em Florianópolis, atualmente intitula-se Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Possui atuação pautada no acesso à educação de qualidade e gratuita²⁷, abrangendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental

²⁵ O NECAD, foi criado em 1991, denominava-se “Núcleo de Estudo de Práticas Sociais com Crianças e Adolescentes” e apresenta três linhas de pesquisa credenciadas no CNPq, sendo: “Criança, Adolescente e Família: Políticas Sociais e Intervenção Profissional”; “Educação, Cidadania e Direitos”; “Família: Violência Familiar e Regulação Pública”. Possui como coordenadoras as docentes do Departamento de Serviço Social, Prof^a Dra. Carla Rosane Bressan (coordenadora) e Prof^a Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs (vice-coordenadora).

²⁶ O Grupo Marista atua nas comunidades do Monte Serrat e Alto da Caeira desde 1999, por intermédio de centros sociais. Em 2011, a partir de protocolos institucionais estabelecidos com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, a rede Marista de Solidariedade recebeu a atribuição da gestão da Escola Estadual Lúcia do Livramento Mayvorne, que doravante passa a ser denominada Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.

²⁷ Visto que todos os educandos da rede Marista Solidariedade recebem bolsas de estudos 100% gratuitas, posto que a rede marista de solidariedade engloba as escolas sociais do Grupo Marista, baseando-se na lei 12.101, de 27 de novembro de 2009, conhecida como “Lei da filantropia”, conforme dispõe no inciso III do artigo 13º

e ensino médio (desde 2015). Nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) a educação tem caráter integral, em tempo integral, e nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio os educandos participam, conforme seus interesses, da jornada ampliada.

O Serviço Social se inseriu nesta instituição em 2003, tendo a sua atuação voltada a Política de Assistência Social. Em 2012, a ação das profissionais se direciona à Política de Educação. Atualmente o Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne contempla a equipe gestora, tendo respaldo nas decisões político-administrativas, juntamente com a direção, coordenação pedagógica, coordenação administrativa e coordenação pastoral deste estabelecimento de ensino. Portanto, a dinâmica institucional se constitui de maneira coletiva e a organização do trabalho é ponderada articuladamente entre as assistentes sociais e equipe pedagógica, considerando os aspectos do contexto social, econômico, político, cultural e local dado.

No espaço próprio da escola, a estagiária pôde acompanhar conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões com a equipe da comunidade escolar, reuniões da equipe de Serviço Social da instituição, dentre outros aspectos do cotidiano institucional, como reunião de pais, o desenvolvimento da matrícula e rematrícula, bem como os instrumentais do Serviço Social (visita domiciliar, atendimento individual, atendimento coletivo, registro das atividades, entre outros).

Dentre as mais diferentes experiências proporcionadas pelo estágio, registre-se aqui, de modo especial, o desenvolvimento do Projeto de Intervenção (PI) intitulado “Fortalecimento de Vínculos com a Escola: Ações de prevenção/acompanhamento à infrequência escolar e os impactos da COVID-19 no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”²⁸, que emanou da realidade condicionada pela pandemia e da necessidade de fortalecer os laços entre estudante e escola.

Buscou-se conciliar o desenho do projeto anterior ao momento pandêmico e as demandas postas pela instituição, identificando os novos elementos impostos pela realidade. Nesse sentido, foi considerado, também, o contexto socioeconômico, político e cultural

“conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes.” (BRASIL, 2009, art 13).

²⁸ O projeto original referia-se à infrequência escolar dentro do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne intitulado: “Infrequência escolar e Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”. O mesmo sofreu adaptação em função do contexto de Pandemia do novo Coronavírus. Registra-se as adaptações efetivadas pelo Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, que além de seguir as orientações indicadas as unidades escolares, passou a realizar a distribuição de atividades impressas as famílias e estudantes toda terça-feira com os cuidados de saúde recomendados e a realização de encontros e aulas virtuais, por intermédio da plataforma *Microsoft Teams*.

brasileiro constituído pela desigualdade social que, majoritariamente, está permeado pela violação de direitos, inclusive o direito à educação. Vê-se que, neste momento pandêmico, essa conjuntura se agrava, posto o distanciamento físico e isolamento social necessário para a prevenção do contágio da COVID-19. O que restringe o acesso das famílias e estudantes, tendo em vista os poucos recursos tecnológicos e a dificuldade do ensino com caráter remoto. Além da desmotivação dos educandos, devido ao rompimento com a rotina escola e a ação contínua de atividades remotas que podem ser consideradas mais complexas, haja vista que não há troca direta com os colegas e professores, apenas de modo virtual.

Portanto, nesse contexto de pandemia as questões da “ruptura” de vínculos com a escola, estavam preocupando os profissionais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Devido a isto, fora organizado esta nova proposta de projeto de intervenção (APÊNDICE A). Que teve como intenção compreender essas particularidades que permeavam as condições das famílias e estudantes que eram o público alvo do PI (adolescentes do 7º e 8º anos que se encontravam em situação de infrequência escolar em 2019). Ademais, delimitou um momento de discussão e socialização de informações, para escutá-los, tencionando novas alternativas para a articulação entre escola e estes adolescentes.

Para fins de compreensão, registra-se aqui o objetivo geral do PI²⁹, sendo este: “Contribuir no processo de interpretação sobre os impactos da COVID-19, enquanto um dos elementos potencializadores do fenômeno da infrequência escolar identificada no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne no ano de 2019”. Com o intuito de garantir o direito à educação através da vinculação direta com o público estudantil e considerando a urgência da manutenção do vínculo entre unidade educacional e estudantes, devido ao agravamento da “questão social” condicionado pela COVID-19.

Outro campo de experiência proporcionado via estágio e pela inserção no projeto de extensão (anteriormente mencionado) foi o convite para participar do Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA) em âmbito municipal e estadual, sob orientação do Ministério

29 A execução deste projeto se realizou em três momentos centrais, a saber: o primeiro foi identificar o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes e as possíveis alterações sofridas nesse contexto de pandemia, por meio de um formulário online desenvolvido pelas assistentes sociais da instituição. O segundo momento, questionário online enviado aos estudantes, tratou das relações sociais que os norteiam e as relações interpessoais considerando as dificuldades destas relações em meio a pandemia, além do distanciamento do estudo e ambiente escolar no momento atual, isto é, a complexidade da realidade social de cada um dos participantes. O formulário contemplou questionamentos, como: se o adolescente possui ou não aparelhos eletrônicos e internet para participar das aulas remotas; se este possui um ambiente adequado aos estudos em casa; caso consiga participar das aulas remotas se gosta ou não destes momentos; como os professores poderiam deixar esses momentos mais atrativos; e, por fim, como tem se sentido neste período. O último momento de execução do PI, foi um encontro para socialização dos dados e informações obtidas.

Público de Santa Catarina (MPSC). De acordo com o projeto deste Núcleo, o NISA consiste em um espaço coletivo de articulação, reflexão, debate, mobilização e elaboração de estratégias para a prevenção e/ou enfrentamento dos desafios cotidianos que se impõem nos espaços de trabalho dos atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), prioritariamente no que se refere a infrequência escola. O NISA prevê, em nível estadual, a articulação com as diferentes Universidades do Estado de Santa Catarina, sendo formado por esses dois atores o Grupo Gestor estadual NISA, que possui como intuito alinhar as ações com a direção social do projeto, a partir da efetivação da

“[...] socialização de projetos exitosos por meio do Portal do Promotor; elaboração de notas técnicas para nortear intervenções coletivas; criação de material de suporte teórico; fomento de pesquisas e produção de conhecimento, por meio de grupos de estudos, de projetos de extensão e de outras formas de produção de conhecimento.” (SANTA CATARINA, 2018, p.9).

Isto posto, entende-se que o Grupo Gestor do NISA estadual atua no sentido de construir uma direção conceitual que perpassa a área da infância e adolescência como um todo, compreendendo a necessidade da ruptura com práticas minoristas e a promoção de ações que efetivem a Proteção Integral estabelecida pelo ECA.

No intuito de construir estratégias para o enfrentamento da infrequência e evasão escolar, em 2001 foi elaborado o Programa Aviso por Infrequência de Aluno (APOIA)³⁰ pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC). Conforme Santa Catarina (2014), este programa possui como eixo central a garantia do direito à educação e como objetivo, a permanência estudantil entre os alunos de 4 a 18 anos completos, promovendo o retorno do estudante ao ambiente escolar por intermédio do trabalho em rede, tendo em vista que as ações propostas são efetivadas via articulação entre Unidade Escolar (UE), Conselho Tutelar (CT) e Ministério Público (MP)³¹.

³⁰ Para o desenvolvimento do programa APOIA, utilizou-se como base o mecanismo de combate à evasão escolar, Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI), construído em 1997 no Estado do Rio Grande do Sul. A Ficha FICAI foi estabelecida via termo de cooperação entre o Ministério Público, Secretaria de Educação, Conselho estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros órgãos do Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, entre a parceria de diversas instituições foi difundido este programa, que é o primeiro modelo de controle e enfrentamento da evasão escolar, por intermédio do trabalho em rede, no país (ROCHA; LONDERO, 2015).

³¹ A operacionalização do sistema APOIA ocorre a partir da observação da falta do estudante por cinco dias consecutivos ou sete alternados dentro de um mês. Assim, a unidade escolar tem uma semana para tomar as providências cabíveis e preencher o Sistema APOIA *online*; se, por ventura, a ausência persistir, é repassado ao Conselho Tutelar, que tem um prazo de 14 dias para solicitar os diferentes serviços e promover o retorno do estudante; por conseguinte, se não solucionado nos órgãos anteriores o CT encaminha o registro APOIA online ao Ministério Público - Promotoria da Infância -, que dispõe de duas semanas para a resolução desta demanda. Não obstante, em caso de o regresso do educando não ocorrer mesmo após esses trâmites, há a possibilidade de

Assim, segundo documento orientador do programa APOIA, “[...] é construído a partir de um sistema intersetorial de apoio ao aluno infrequente e à sua família, capaz de gerar, em cada instância do processo, procedimentos mínimos, em prazos curtos, aptos a garantir o retorno do aluno à escola, possibilitando-lhe o aproveitamento do ano letivo.” (SANTA CATARINA, 2014, p.10). De modo intersetorial e sob a premissa da indissociabilidade das políticas públicas relacionadas à criança e ao adolescente, é assumida a perspectiva de enfrentar de forma resolutiva as demandas referentes à evasão e infrequência escolar.

Este programa é um marco, uma vez que a infrequência e a evasão escolar precisam ser compreendidas como um fato resultante de múltiplas causas e por este motivo é indispensável a articulação entre os diferentes serviços e políticas públicas. Na operacionalização do APOIA em Santa Catarina, o Ministério Público, como última instância do sistema, tem identificado um alto índice de situações relacionadas à infrequência escolar, com as mais diferentes e variadas justificativas. Isso tem resultado no aumento da judicialização dos casos, o que, por vezes, responsabiliza o sujeito e a família por essa situação.

Desta forma, o fenômeno da infrequência escolar passou a ser um objeto de estudo – via ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, seja no âmbito das atividades articuladas com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, seja em ações desenvolvidas no âmbito da representação/participação no NISA. Neste sentido, os dados que serão abordados têm como objetivo identificar as diferentes compreensões sobre a infrequência escolar implícitas nas ações desenvolvidas pelas escolas pesquisadas. As informações levantadas foram coletadas em momentos distintos, primeiramente, por meio de levantamento de dados do sistema APOIA³², acerca das principais motivações e ações desenvolvidas pelas escolas do Município de Florianópolis, cadastradas no referido sistema, no ano de 2019, no que se refere ao enfrentamento da infrequência escolar. E, em segundo, vinculados à realização do PI, mais especificamente, os dados coletados via questionário realizado com alguns estudantes no ano de 2020, com a finalidade de estender a análise da temática proposta

Reitera-se que os caminhos de efetivação dos objetivos acima mencionados serão desenvolvidos, tomando como referência os dados coletados no sistema APOIA, vinculados ao banco de dados do MPSC, bem como, as informações obtidas via a execução do projeto de

arquivamento ou judicialização do caso (SANTA CATARINA, 2014). Para maiores informações:

<https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=517>

³² O acesso à base de dados do sistema APOIA foi proporcionado pelo MPSC, em decorrência das ações desenvolvidas pelo NECAD no contexto do NISA (via projeto de extensão já referenciado).

intervenção de estágio em Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Desta forma, os itens que se seguem abordam primeiramente elementos centrais para a compreensão do fenômeno da infrequência escolar – tomado como objeto de estudo no presente trabalho e os aspectos legais que norteiam essa questão. E, na sequência serão abordados os pontos centrais para análise e compreensão da infrequência escolar com base nos dados pesquisados.

4.2 INFREQUÊNCIA ESCOLAR: QUESTÕES PARA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA

De acordo com o que foi expresso anteriormente nesse trabalho, as décadas de 80 e 90 representam um momento de ampliação dos direitos sociais dos cidadãos, e, essencialmente, para o que compete a discussão pautada aqui, um marco legal, teórico e social, no que diz respeito ao âmbito da criança e do adolescente com a Doutrina da Proteção Integral fundamentada no ECA/1990 e o campo da educação regulamentado pela LDBEN/1996. Portanto, previamente serão traçadas as questões de acesso e frequência ao ensino escolar com base nessas legislações.

Nesse sentido, a LDBEN, em seu artigo 2º, concebe a educação como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1996). Ao complementar essa concepção, o ECA, em seu artigo 54º, estabelece como um dever do Estado assegurar o ensino fundamental e ensino médio gratuito às crianças e adolescentes, estendendo à família esse zelo ao direito à educação, em seu artigo 55º: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, art. 55).

No âmbito específico da frequência escolar, a LDBEN, em seu artigo 5º, no inciso terceiro do primeiro parágrafo, confere ao poder público, em conjunto com pais e responsáveis, a responsabilidade pela frequência do estudante. E, em seu artigo 24º, inciso sexto, institui para a unidade escolar o monitoramento da frequência, a partir do determinado como porcentagem mínima para aprovação e prosseguimento do ensino (BRASIL, 1996). Nas palavras da própria lei:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

[...]

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

[...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996, art. 5; art. 24).

Ainda quanto às questões da frequência, a referida legislação preza pela articulação e diálogo entre unidades de ensino e as famílias, quando, em seu artigo 12º, no que concerne ao compromisso dos estabelecimentos de ensino, coloca “VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 1996, art. 12). Em caso de não cumprimento da frequência, a instituição de ensino deverá articular-se as demais instituições prestadoras de serviços e políticas sociais, visando a garantia do direito à educação. Uma das instituições em que pode haver o contato é o Conselho Tutelar da região, conforme preconiza o ECA: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...] II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares” (BRASIL, 1990, art. 56).

Nesse sentido, os desafios são inúmeros, no que se refere à frequência escolar, e os números tendem a se agravar desde 2019 - visto que foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por intermédio da Lei 13.803, que modifica o inciso do artigo 12º. Este inciso aborda a ausência no ambiente escolar. Nos anos anteriores a 2019 as unidades educacionais possuíam como atribuição notificar o Conselho Tutelar quando os estudantes tinham número de faltas acima de 50% (BRASIL, 1996); atualmente, a partir de 10 de janeiro de 2019, o inciso encontra-se redigido da seguinte forma: “VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei” (BRASIL, 1996, art.12).

Portanto, decorrem da obrigatoriedade e garantia de acesso e permanência dos educandos, pautadas nessas regulamentações, questões mais amplas e desafiadoras. Posto que a exigência legal da obrigatoriedade da frequência, por si só, não garante o direito à educação, haja vista as condições objetivas e subjetivas que dificultam a presença e permanência do estudante no ambiente escolar, que podem ser tanto internas, quanto externas a escola.

Deste modo, vê-se que uma das grandes dificuldades do âmbito escolar para a efetivação do direito à educação está em apreender e atuar com os fenômenos que envolvem a evasão escolar, repetência e infrequência escolar³³. Quanto à infrequência escolar, temática

33 Esse trinômio – “evasão”, “repetência” e “infrequência” escolar é prioritariamente abordado pela literatura específica do campo educacional, tratando-os como fenômenos interligados, o que exige uma aproximação da

central nesta monografia, diz respeito a não permanência escolar efetiva. De acordo com Sousa et al (2011), a infrequência escolar ocorre em virtude de diversas causas e é um dos fatores que interfere diretamente na concretização do direito à educação.

Tomar a questão da infrequência escolar e seus motivos como referência, seguramente, significa dizer que está sendo indicado apenas a “ponta do *iceberg*”, uma vez que há a necessidade de apreender o aparente fenômeno como indicativo de uma realidade multifacetada. Portanto, é essencial uma reflexão histórica e social sobre a infrequência escolar, compreendendo a historicidade desta num contexto capitalista, tendo em vista que são acentuadas as desigualdades e exclusão social nesta ordem. Ademais, considerar a infrequência escolar como uma expressão da “questão social” significa perceber não apenas a aparência, mas sua essência, por intermédio da tríade totalidade, singularidade e particularidade.

Por vezes, são compreendidos os conceitos de abandono escolar, evasão escolar e infrequência escolar equivocadamente. De acordo com Auriglietti (2014, p. 2), “abandonar é deixar de estudar por um determinado período e retornar aos estudos, evadir é deixar os estudos não retornando nos anos seguintes”. Já a infrequência escolar, segundo Pierini e Santos (2016), é a falta de frequência adequada durante o ano. Como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394) em seu artigo 24, inciso VI, é “[...] exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996, art.24). Ressalta-se que, neste trabalho, a questão central é a infrequência escolar, isto é, ausência reiterada do ambiente escolar.

A literatura da área sinaliza que este fenômeno ocorre por diferentes motivos, como dificuldade no aprendizado, conflitos escolares, *bullying*, trabalho infantil, gravidez na adolescência, distorção série-idade, entre outros, conforme dados referenciados por autores do campo da educação e dados disponíveis pelo próprio Programa APOIA. Portanto, há diversos fatores que perpassam esta condição, sendo esses internos ou externos ao ambiente escolar. Contudo, por vezes, os aspectos que permeiam a vida dos sujeitos, geralmente, não são contabilizados, reproduzindo a culpabilização da família e do estudante.

De acordo com a base de dados do sistema APOIA (com dados de ocorrência no estado de Santa Catarina) no ano de 2019, até data de 18 de dezembro de 2019, foram 48.324 ocorrências de infrequência escolar registradas no sistema. Dessas ocorrências no estado, dentre

mesma (uma vez que não é abordado pela formação em Serviço Social). Para o presente texto, está sendo delimitado a abordagem mais direcionada às questões voltadas à “infrequência escolar” – compreendendo-a, porém, como parte integrante da mesma temática.

todos os municípios, Florianópolis possui o maior indicativo de registros no sistema, sendo 4.051 situações contabilizadas no ano de 2019, até a mesma data.

Portanto, tomando como referência os aspectos apresentados relativos à infrequência escolar e as legislações que pautam essa questão, além dos dados específicos do sistema APOIA coletados em 2019, que retratam o cenário da infrequência escolar no Município de Florianópolis, bem como a execução do projeto de intervenção de estágio obrigatório em Serviço Social no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, advém a problematização referente às ações que as escolas do referido município desenvolvem para enfrentar a infrequência escolar e as motivações desse fenômeno registradas pelas instituições de ensino no sistema APOIA.

Assim, analisar-se-á no próximo tópico as compreensões implícitas nas ações desenvolvidas pelas instituições de ensino referente a infrequência escolar, realizando o contraponto com o dito pelos estudantes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Nessa direção, a reflexão acerca desse fenômeno terá como perspectiva romper com moralismos e julgamentos, estabelecidos por meio do pré-conceito e senso comum, buscando assegurar que esta problemática não seja encarada de ordem do pessoal.

4.3 INFREQUÊNCIA ESCOLAR: O QUE OS DADOS REVELAM A PARTIR DA APROXIMAÇÃO COM OS ESTUDANTES E AS AÇÕES REGISTRADAS NO SISTEMA APOIA PELAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS

Conforme o exposto, para a análise dos dados a que esse item se propõe, será realizado uma divisão para a melhor compreensão do que se pretende. Portanto, primeiramente será resgatado, brevemente, o percurso metodológico da pesquisa, com o intuito de compreender o caminho traçado para a obtenção dos dados que serão explanados. E, em seguida, refletir-se-á sobre as informações levantadas por intermédio da pesquisa, buscando efetivar um contraponto entre os dados relacionados aos registros escolares no APOIA *online* e aqueles direcionados aos estudantes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

4.3.1 Percurso metodológico

A temática central dessa análise é a infrequência escolar, que decorre de múltiplas causas e perpassa diversos sujeitos e estruturas. Deste modo, apreende-se que este é um fenômeno social, pois, segundo Richardson (1999), os fenômenos sociais são complexos, haja

vista que são constituídos por elementos materiais e imateriais, são permeados por seres humanos e possuem historicidade, por este motivo tendem a não serem lineares.

A partir dessa primeira concepção, decide-se pelo método da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2003), esta “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2003, p.21). A pesquisa qualitativa pode utilizar a coleta de dados quantitativos, mas não se restringe a números, tendo em vista a necessidade de aprofundamento reflexivo dos fenômenos sociais. Conforme Chizzotti (1991),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Ademais, em consonância com Minayo (2003), esta abordagem qualitativa possibilita a análise das informações obtidas de modo crítico e consistente. Desta maneira, a abordagem qualitativa proporcionará a análise aprofundada de aspectos acerca da infrequência escolar e a maneira como este fenômeno é enfrentado nas diferentes unidades educacionais. Portanto, apreende-se, por intermédio dos métodos da pesquisa qualitativa, que esta é mais apropriada para a compreensão da temática aqui abordada.

Deste modo, a fim de concretizar os objetivos estabelecidos neste trabalho, vê-se a necessidade de compreender a realidade atual da educação básica em Florianópolis – município foco da pesquisa. Portanto, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025, há neste município 348 unidades educacionais de educação básica; sendo 163 estabelecimentos educacionais privados, 111 da rede pública municipal e 42 da rede pública estadual (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Na instância da execução do PI, foram contatados 19 adolescentes para envio do questionário (APÊNDICE B), e obteve-se a devolução de 14 respondentes, constituindo-se em 70% do público alvo. Estes dados são de 2020, coletados durante o ensino remoto e pandemia do novo Coronavírus, portanto, o contexto dado agrava as condições antes existentes.

Conforme Bonin e Krüger (2015) o planejamento não se limita ao imediato e aparente, mas se converte em uma ação política, que implica em tomada de decisões e prioridades, determinando as ações e atuações do profissional. Um processo contínuo de reflexão, decisão,

ação e retomada da reflexão, que por ocorrer na realidade social é dinâmico e se depara com algumas dificuldades no decorrer da ação e devido a isto, por vezes, precisa ser replanejado.

Nessa perspectiva, para elaboração e execução do projeto de intervenção (PI) utilizou-se cinco princípios do planejamento constatados por Baptista (2015), sendo esses: 1) estudo e compreensão da realidade do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, com intuito de conhecer e reconhecer a instituição, o público alvo e a temática; 2) momento de decisão, ou seja, escolher as alternativas previamente construídas a partir da etapa anterior; 3) a ação, executar as decisões realizadas; 4) o controle, monitorando as ações e se necessário realizando reajustes, portanto, ocorre concomitantemente a ação; 5) a avaliação, que objetiva analisar os resultados compreendendo os objetivos e decisões tomadas anteriormente a execução do projeto.

Assim, após levantamento estatístico realizado para a compreensão e estudo da realidade, foram 43 estudantes entre os sétimos e oitavos anos que estavam em condição de infrequência no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (levantamento realizado em 2019). Contudo, em 2020, no contexto pandêmico, o PI foi revisado e realizou-se, em conjunto com a assistente social referência dos anos finais do ensino fundamental, um estudo mais aprofundado de cada situação, buscando focar naqueles educandos que demandavam maior atenção, pois havia algum risco de ocorrer evasão ou abandono escolar. Nessa perspectiva, o público alvo do projeto delimitou-se em 19 educandos.

Com a finalidade de conhecer os aspectos relacionados à realidade da instituição e o público alvo do PI, buscou-se documentos e foram realizadas leituras prévias sobre o espaço, bem como, a análise de registros no sistema do colégio sobre as/os estudantes em condição de infrequência. Estes momentos possibilitaram o conhecimento preliminar do território, da organização, público alvo, espaço físico, relevância da temática para a instituição, entre outros aspectos.

Para a presente análise foram selecionadas as questões de motivações e ações que as escolas de Florianópolis registraram no programa APOIA, e quanto ao questionário enviado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, tem-se as questões de participação e acesso às aulas virtuais, por voltarem-se diretamente à temática estudada. Porém, serão registradas ao final, as impressões apresentadas pelos estudantes nesse momento de pandemia, principalmente no que se refere às questões que influenciam direta ou indiretamente no fenômeno estudado.

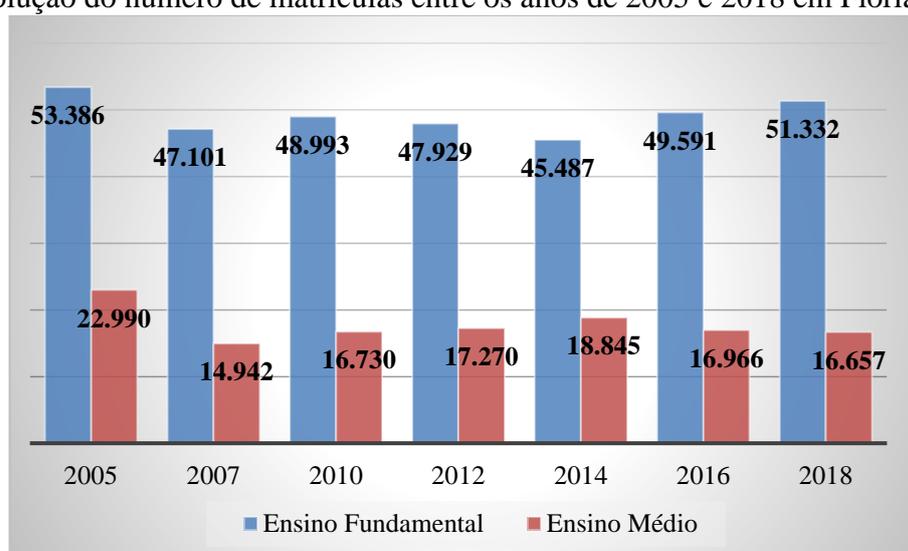
4.3.2 O que os dados revelam

Fundada em 23 de março de 1673, sendo denominada inicialmente de Nossa Senhora do Desterro, Florianópolis está localizada no centro-leste do Estado de Santa Catarina, banhado pelo Oceano Atlântico (FLORIANÓPOLIS, 2016). No primórdio, seus habitantes eram índios tupis-guaranis, que realizavam a agricultura e tinham na prática da pesca a sua subsistência (FLORIANÓPOLIS, 2021).

Com extensão territorial de 674,844 km², Florianópolis possui como estimativa um total populacional de 508.826 no ano de 2020 e a densidade demográfica do município era de 623,68 habitantes por km² em 2010, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2021). No que concerne à economia, é embasada em atividades de comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo (FLORIANÓPOLIS, 2021). O que gerava um produto interno bruto *per capita* de R\$ 42.719,16 em 2010, sendo o salário médio mensal de 4.8 salários mínimos, todavia, esses dados também indicam que 24.6% da população vivia com renda de meio salário mínimo *per capita* no ano de 2018 (IBGE, 2021).

No que tange ao campo educacional, os indicadores revelam que Florianópolis possuía uma taxa de escolarização de 98,4% entre as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos em 2010 e foram 51.332 matrículas no ensino fundamental e 16.657 no ensino médio em 2018 (BRASIL, 2021). É possível compreender esses dados a partir do gráfico abaixo, que demonstra a evolução do número de matrículas escolares de 2005 a 2018 em Florianópolis.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas entre os anos de 2005 e 2018 em Florianópolis

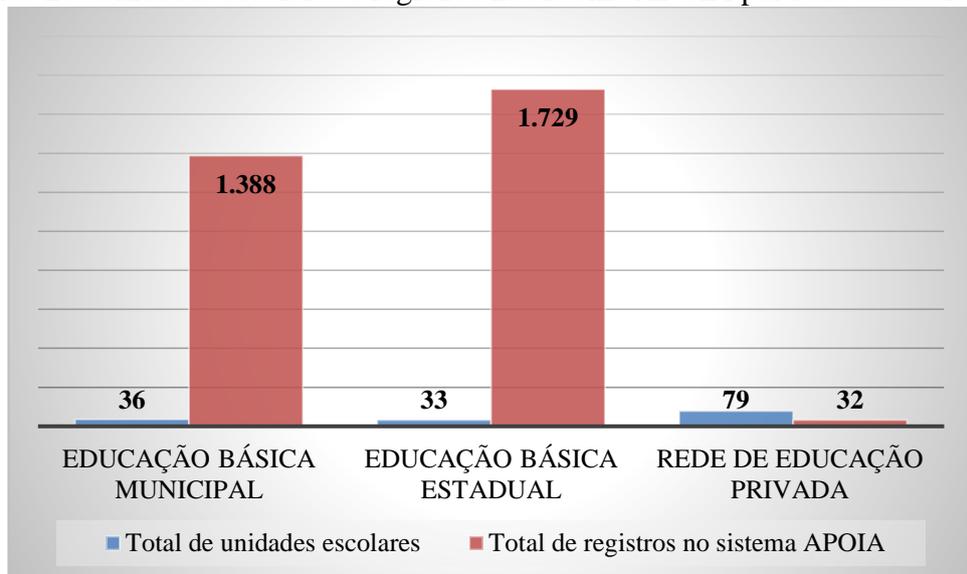


Fonte: IBGE Cidades – Panorama Florianópolis (2021).

Os dados mostram uma baixa variação entre os índices de matrículas ao longo dos anos, sendo 2005 o ano com a maior taxa de matrícula, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, o que demonstra uma não evolução ou mesmo aumento efetivo da matrícula escolar e questões que permeiam a educação em Florianópolis. Contudo, quando comparado o quantitativo da população entre 6 a 17 anos, portanto, em idade escolar, ao quantitativo de matrículas, vê-se um aumento entre 2007 e 2010; posto que em 2007 havia um total de 85.723 habitantes entre 6 a 17 anos de idade, deste modo, 72% destes estavam matriculados em alguma unidade escolar do município, já, em 2010, Florianópolis detinha 66.235 sujeitos nessa mesma idade e, destes, 99% estavam matriculados (FLORIANÓPOLIS, 2016; BRASIL, 2021).

Esta breve compreensão geral do Município de Florianópolis proporciona um maior entendimento da realidade por trás dos registros do sistema APOIA, que serão explanados a seguir. O Município de Florianópolis possui 348 estabelecimentos de ensino, conforme sinalizado no item anterior, e, destes, 190 se referem à educação infantil (BRASIL, 2016). A partir dessa apreensão, tem-se que o universo da pesquisa realizada com dados do ano de 2019 no programa APOIA é de 93%. Posto que, no âmbito do APOIA, foi pesquisado um total de 148 unidades escolares, lembrando que a pesquisa foi realizada com escolas voltadas ao ensino fundamental e ensino médio. O gráfico abaixo revela o quantitativo de escolas pesquisadas por rede e a quantidade registros realizados no sistema APOIA em cada uma das esferas.

Gráfico 2 – Unidades escolares e registros no sistema APOIA por rede educacional



Fonte: Programa APOIA *online* (2019).

Nesse sentido, observa-se uma disparidade entre a quantidade de unidades escolares da rede pública e os registros que estas realizaram, em comparação à rede privada, que possui

um percentual mais alto de escolas, com 53%, enquanto a quantidade de registros é significativamente menor. Por intermédio desta pesquisa não há maiores explicações para a ocorrência desse fato, entretanto, há duas questões que podem ser consideradas. A primeira refere-se a rede privada de educação ser voltada à lógica de mercado, deste modo, se centra na obtenção do lucro e, em consequência disso, há necessidade de expor bons resultados para agregar um montante maior de alunos, visto que é um mercado competitivo. O que leva ao segundo ponto, proporcionado pela vivência de estágio no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (escola particular que oferece bolsas 100% gratuitas a todos seus educandos). Devido à articulação entre o Serviço Social e a coordenação pedagógica desta unidade escolar, ao perceber a falta constante de um de seus estudantes, é realizada uma série de tentativas para o retorno deste (como diálogos com a família, com o estudante e articulação com a rede de atendimento), antes de registrar esta falta no sistema APOIA³⁴. Portanto, ambos os argumentos podem ocasionar essa diminuição nos registros, mesmo tendo um número mais elevado de estabelecimentos educacionais.

Outro ponto interessante para análise de dados refere-se às motivações quanto a infrequência escolar registradas no sistema APOIA pelas escolas, bem como as ações realizadas por estas unidades escolares para combate e enfrentamento deste fenômeno. Assim, as duas próximas tabelas possibilitam a compreensão destes aspectos.

Tabela 5 – Motivações registradas pelas escolas no sistema APOIA

Motivos registrados pelo conjunto de todas escolas	Quantidade	Percentual
A família não considera a educação e a escola como algo útil ou desejável.	509	18.3%
Mudança de unidade escolar ou endereço, sem confirmação de estar estudando	470	16.9%
O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida.	440	15.8%
Problemas de relacionamento familiar (separação dos pais/brigas frequentes, etc)	298	10.7%
Aluno está em/ou necessita de tratamento médico ou internação.	221	7.9%

³⁴ É importante registrar que o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne tem uma atuação diferenciada em relação a outras escolas privadas do município, haja vista seu público alvo ser exclusivamente de classes subalternizadas tendo em vista que são 100% bolsistas, além da existência de uma equipe de assistentes sociais, o que é significativo para essa atuação singular do referido colégio no que concerne aos repasses do sistema APOIA.

Dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar	137	4.9%
Viagem temporária com a família (visita a familiares, amigos, mas há previsão de retorno)	123	4.4%
Ausência ou deficiência de transporte escolar (distância/no caminho casa-escola/não tem quem o leve).	107	3.8%
Mudança de unidade escolar ou endereço, com confirmação de estar estudando	84	3%
Familiar possui problema de saúde (está em/ou necessita de tratamento médico/internação).	71	2.5%
Conteúdos e atividades excessivas/currículo inadequado	40	1.4%
Distorção idade-série/ano frequentado	39	1.4%
Problemas de relacionamento com colegas/agressões físicas ou psicológicas/ <i>bullying</i> /preconceitos (praticados por estudantes)	37	1.3%
Passando por problemas emocionais (pessoal/familiar, escolar/frustrações/perda)	34	1.2%
Problemas de saúde mental (psicológicos/psiquiátricos)	31	1.1%
Problemas de relacionamento com professores ou colaboradores da escola/agressões físicas ou psicológicas/ <i>bullying</i> / preconceito (praticados por professores ou colaboradores).	27	0.9%
Está trabalhando.	22	0.7%
Gravidez na adolescência/parto recente	21	0.7%
Carência de materiais escolares/uniformes/roupas adequadas para frequência às aulas	20	0.7%
Suspeita de possível envolvimento com o uso de drogas/dependência química/tratamento toxicológico	19	0.6%

Mora com o(a) namorado(a)/em união estável/casamento.	10	0.3%
Suspeita de possível envolvimento com criminalidade ou prática de ato infracional	8	0.2%
Problemas na estrutura física da escola (salas com goteiras, infiltrações, etc)	2	0.07%
Problemas de relacionamento com professores e/ou colaboradores da escola/indisciplina escolar	1	0.03%

Fonte: Programa APOIA *online* (2019).

Ao analisar esses dados, vê-se uma questão significativa referente à responsabilização do educando e da família no que concerne à condição de infrequência escolar. Para o enfrentamento desta situação de culpabilização dos sujeitos, bem como para as demais motivações que aparecem nestes dados, depreende-se que a realidade é complexa e a infrequência escolar é multicausal. Em vista disso, compreende-se que os dados mais significativos relativos aos motivos deste fenômeno, refletem a tradição instaurada no Brasil de políticas e atendimentos em relação a crianças e adolescentes com base punitiva e de responsabilização dos sujeitos, reproduzindo as relações de submissão e desigualdade postas na sociedade capitalista.

Este comportamento elucida uma tendência intitulada de familista, que vem da ideia do familismo, a qual está presente nos sistemas de proteção social em que as unidades familiares são consideradas as principais responsáveis pelo bem-estar de seus membros. Desta forma, há uma menor provisão de bem-estar por parte do Estado, praticamente nula, este apenas interfere na dinâmica familiar quando há a dita falência da família, compreendendo esta como incapaz. Essa direção inverte a concepção de política pública como um instrumento para garantir direitos, haja vista sua vinculação com o desenvolvimento do capitalismo neoliberal (MOSER; MULINARI, 2017).

O Brasil cultiva esta cultura familista em suas políticas sociais, responsabilizando e sobrecarregando a família pela proteção social dos seus membros. Este aspecto é aguçado a partir de 1990, com o incremento da lógica neoliberalista, de Estado mínimo para o social e máximo para a economia. Sem ponderar sobre a realidade social em que a maioria das famílias brasileiras vivem, o Estado toma esta como central para a promoção do bem-estar, porém não lhe garante condições mínimas para executar sua função protetora e, quando esta falha, é compreendida como incompetente ou mesmo negligente. Portanto, cabe aqui questionar-se sobre quem é negligente com quem, tendo em vista que o Estado não oferece as condições

mínimas necessárias para garantir os direitos e assegurar o bem-estar dos integrantes das diversas constituições familiares.

Juntamente com esta responsabilização familiar, uns dos maiores índices colocados pelas escolas como motivações para a condição de infrequência escolar dos estudantes é “O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida”. Portanto, a culpabilização do educando por sua situação. Esta questão tem respaldo no histórico da compreensão de “aluno-problema”, em que, até meados do século XX, eram tidos como “anormal” e, portanto, o sistema escolar deveria atuar incisivamente com as “inadequações” desse sujeito. Deste modo, Silva (2009) indica que o pauperismo comprovava “cientificamente” os diversos motivos pelos quais esse estudante “incapaz” estava fadado ao fracasso.

O educando entendido como problema é aquele que reflete dentro do ambiente escolar as complexidades da dinâmica da vida e as relações sociais que o norteiam tanto no interior, como no exterior do espaço da escola. Esta tese ainda é muito presente atualmente e, alinhando características como dificuldades no ambiente escolar e baixa condição financeira, há certa probabilidade de que se entenda o sujeito como o motor de seu próprio insucesso escolar – preceito vinculado à meritocracia. Nesse sentido, apoiando-se no desenvolvimento da educação no Brasil, com caráter elitista e seletivo, são naturalizados fenômenos como infrequência escolar, repetência e evasão, desde que estes ocorram com a parcela da população mais empobrecida.

O sistema educacional reproduz na escola os processos excludentes evidenciados na sociedade. Isso explica porque nesse contexto pode se identificar desde aqueles a quem foi negado o acesso à escola, como um contingente que adentra ao espaço escolar em condições fragilizadas e que por isso mesmo ou ali não permanecem, ou quando isso ocorre o fazem em condições adversas a sua formação cidadã. Ou seja, encontram-se inscritos no processo educativo de forma explicitamente mais desvantajosa que os demais. Desvantagem essa consolidada pela introdução, por meio do poder público, de uma estrutura dual de escola. Uma dualidade que não se explicita somente pela presença de uma escola privada e de uma escola estatal, mas, também, pela diferenciação principalmente de ordem estrutural das escolas mantidas pelo Estado. Interessa destacar que a diferença nas condições estruturais, em geral, provoca reflexos significativos nas questões pedagógicas provocando um diferencial de qualidade claramente favorável às classes mais abastadas da sociedade. (PAIVA, 2009, p.99).

Portanto, historicamente se exclui dos meios educacionais o estudante compreendido como problema e, para ser categorizado desta maneira, se pressupõe que este fosse oriundo de classes pauperizadas, pois, no entendimento do senso comum, é nesses que moram os perigos. Assim, a escola se desenvolve como um antro de crianças e adolescentes da elite, utilizada como um mecanismo para perpetuar as estruturas de classe – de acordo com o que foi abordado no primeiro capítulo desta monografia. Este traço da escola se transforma e se desenvolve com

o advento do neoliberalismo, que, alicerçado na ideia meritocrática, tem no aluno o âmago para seu o sucesso ou o fracasso no interior e exterior da escola. Deste modo, essa condição seletiva e excludente da escola deve ser apreendida no seio do capital, que segundo Paiva (2009) conserva as subcondições de trabalho, infraestrutura e vida dos sujeitos, sendo processos que contrariam a lógica da educação democrática e emancipatória. Conforme Sousa et al (2011),

Esta tese apoia-se teoricamente no pensamento educacional da doutrina liberal, que oferece argumentos legitimadores da sociedade capitalista, a qual tenta fazer com que as pessoas acreditem que são responsáveis pelo sucesso ou fracasso social. O fato de ser a escola das classes populares que fracassa ocorre em virtude de servir de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa. (SOUSA et al, 2011, p.28).

Nessa direção, crianças e adolescentes provenientes das classes subalternas adentram um modelo de escola que não foi pensado e/ou elaborado para elas, pois não se encaixam no padrão considerado como o estudante ideal. Deste modo, a permanência no ambiente escolar é custosa, pois não se sentem pertencentes àquele local. Os processos que permeiam a vivência na escola são, por vezes, paradoxais e demonstram a complexidade da sociedade, em vista disso, as unidades escolares devem ser compreendidas como espaços sociais que congregam inúmeras determinações e, portanto, é necessário analisar a infrequência escolar para além da aparente permanência nesse *locus*.

Ainda no que concerne a esta questão de centralidade da família e educando, a seguir serão apresentadas as ações realizadas pelas escolas de Florianópolis para o combate e enfrentamento da infrequência escolar registradas no sistema APOIA, em 2019. Com intuito de apreender se as ações efetivadas, também, concentram-se nesse âmago.

Tabela 6 – Ações realizadas pelas escolas para o enfrentamento a infrequência escolar

Medidas tomadas pelo conjunto de todas escolas	Quantidade	Percentual
Orientação da família	593	19.7%
Orientação, apoio e acompanhamento do estudante	1215	40.3%
Não cadastrado	265	8.8%
Outros	936	31.1%

Fonte: Programa APOIA *online* (2019).

A tabela aponta para, apenas, duas ações efetivas, sendo essas: “orientação da família” e “orientação, apoio e acompanhamento do estudante”. Ou seja, mesmo as ações sistematizadas no sistema APOIA possuem caráter restrito e focalizado no âmbito do estudante e da família,

como se somente esses fossem os sujeitos que norteiam esse processo. Essas ações demonstram, de certo modo, uma desconsideração da intersectorialidade. Cabe aqui explicar que o item “não cadastrado” é categorizado quando as escolas não inserem nenhuma opção, deixando essa parte em branco na plataforma.

Outro aspecto importante de se notar é quando se volta o olhar à Tabela 5, em que o segundo maior dado relacionado à motivação registrada pelas escolas quanto à infrequência escolar é a “Mudança de unidade escolar ou endereço, sem confirmação de estar estudando”. Portanto, as ações aqui pontuadas pelas escolas referem-se a esse contato com a família e com o estudante, porém, quando observada os dados referentes a motivação, vê-se que esse diálogo escola-família e escola-estudante não tem sido tão efetivo.

Observado o limite do texto, não convém explicitar detalhadamente o que consta na categorização “outros”, porém, é necessária uma compreensão geral do que se registra neste item. A partir desta pesquisa, pôde-se ter acesso aos apontamentos que ali constam, assim, observa-se a indispensabilidade de melhoria do próprio sistema APOIA, no que diz respeito às ações, visto que estas reproduzem a lógica moralista de responsabilização de famílias e estudantes. Nesse sentido, aponta-se, de modo geral, a fundamental inclusão de alguns aspectos no sistema, como: contato interno, ou seja, contatar sujeitos dentro do ambiente escolar; encaminhamento para rede de atendimento; sem contato e/ou localização da família ou responsável; e, ainda, um campo específico para observação/informação. O indicativo que mais chama atenção nesse contexto, é a quantidade de escolas que não possuem o contato das famílias/responsáveis ou não conseguiram os localizá-los, o que novamente demonstra a falta de diálogo escola-família.

Assim, volta-se ao debate da invisibilidade do direito, visto que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e possuem prioridade absoluta nos atendimentos, todavia, isto não é garantido por intermédio de ações paliativas e com caráter individualizante, partindo da premissa de que o direito à educação somente é assegurado a partir da frequência escolar. Nesse sentido, reitera-se que a educação é um campo vasto e a infrequência escolar permeia todo o movimento da vida dos educandos. Deste modo, é preciso ter um olhar atento para outras questões que norteiam o universo das crianças e adolescentes para garantir efetivamente os direitos desses indivíduos. Nessa direção é que se defende a articulação de serviços, políticas públicas e dos atores do Sistema de Garantia de Direitos – salienta-se que essa articulação não dever ter o âmago, apenas, no fenômeno da infrequência escolar, mas na garantia dos diferentes

direitos relativos às crianças e adolescentes, posto que, apenas assim, se garantirá de fato o direito à educação.

Apoiado nessas ações pontuadas pelas escolas num âmbito geral, parte-se para a compreensão das ações realizadas pelo Marista Escola Social Lúcia Mayvorne que buscam a prevenção e enfrentamento da infrequência escolar, em especial, as efetivadas pelo Serviço Social do colégio. No Marista Escola Social Lúcia Mayvorne as ações do Serviço Social se pautam em quatro dimensões primordiais, que serão apresentadas a seguir. Primeiro a dimensão de família, escola e rede socioassistencial, em que as assistentes sociais atuam em duas frentes: 1) atenção à família e 2) evasão escolar. Portanto, nesta dimensão ocorre o acompanhamento sistemático das situações relacionadas aos estudantes e suas famílias, que, a depender do contexto interno e/ou externo ao ambiente escolar, podem derivar num agravamento da frequência escolar insuficiente. Nesse sentido, as ações são pensadas de modo interdisciplinar dentro da instituição, além da articulação intersetorial com demais serviços e políticas públicas para enfrentar as situações de violação de direitos.

A segunda dimensão é de território e rede local, na qual as assistentes sociais atuam de maneira articulada com os movimentos e lutas políticas das organizações locais nos arredores do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, a fim de garantir e defender os direitos à saúde, assistência social, moradia, entre outros. A terceira dimensão refere-se à formação, portanto, focando na formação continuada da equipe escolar, com intuito de estabelecer um currículo mais sensível ao debate dos direitos humanos e sociais. Por fim, a quarta dimensão trata da articulação com os espaços de controle social, articulando com os conselhos de direitos, bem como com a Rede Instituto Padre Vilson Groh (IVG), na qual se insere. Nessa direção, também realizam encontros constantes com a rede de atendimento local, visando à discussão e construção de estratégias coletivas para a garantia dos direitos dos educandos.

Portanto, observa-se, a partir do explicitado, que o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne possui uma prática ampla para a garantia do direito à educação. E, com isso, garante-se direta ou indiretamente a presença estudantil; entretanto, o fenômeno da infrequência escolar ainda ocorre na escola, visto que o caminho para o enfrentamento e prevenção deste é árduo e não linear. Assim, explana-se aqui uma ação específica realizada em 2020, fundamentada no projeto de intervenção de estágio, haja vista o agravamento das violações de direito e acentuação das expressões da “questão social” no momento de pandemia. Serão abordadas as falas dos adolescentes que responderam o questionário, buscando compreender que a questão

da infrequência escolar vai além da mera vontade da família ou do estudante de permanecer no ambiente escolar.

Para uma compreensão breve, dos adolescentes que responderam o questionário, a tabela abaixo relaciona idade e ano que os educandos estavam cursando no momento.

Tabela 7 – Relação entre idade e série/ano dos adolescentes respondentes

Idade	Série/ano	
	8º ano	9º ano
14 anos	0	1
15 anos	3	2
16 anos	4	2
17 anos	0	1
18 anos	0	1
Total	7	7
Total Geral	14	

Fonte: Questionário Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar, direcionado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020).

Dos adolescentes que responderam o questionário, observa-se que a maioria possuía 16 anos (43%), seguida de 15 anos (15%) e 14 anos, 17 anos, 18 anos igualmente com 7%. Destes, 50% estavam no 8º ano e 50%, no 9º ano, conforme a tabela acima. Os dados proporcionam a observação de uma certa distorção idade-série, ou seja, “[...] a diferença entre a idade adequada para a série do estudante e a idade real do estudante. O recomendado é que esta diferença seja zero, isto é, que o estudante esteja na série adequada para sua idade.” (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017, p.480). Um fenômeno que pode representar o atraso na matrícula dos educandos no começo de sua vida escolar, bem como decorrer de aspectos mais graves como o abandono ou evasão escolar – entendendo que essas questões são multifatoriais e podem emergir de diferentes aspectos.

Conforme indicam Portella, Bussmann e Oliveira (2017), a distorção idade-série pode ser estudada e analisada a partir de dois eixos. O primeiro refere-se às consequências desta distorção na vida escolar do estudante. Que pode ser analisada concebendo o aumento quantitativo da escolaridade realizado no Brasil, sem pautar a qualidade do ensino, o acesso e permanência de sujeitos que ainda não estavam inseridos nesse meio, um dos traços histórico-sociais que acarretam esse alto índice de distorção idade-série até o momento atual. Ainda, há uma relação nítida entre essa defasagem escolar e o desempenho individual do aluno, impactando diretamente no abandono escolar.

O segundo eixo busca compreender as variantes que levam à distorção idade-série, e os referidos autores citam Riani (2005), pois, por meio de pesquisas do censo demográfico, inferiu que são majoritariamente os indivíduos do sexo masculino e negros os que possuem a maior taxa de distorção. No que tange aos dados específicos do questionário com os educandos do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, quanto a raça/etnia não se tem maiores informações, contudo, dos 11 estudantes que estavam em situação de distorção idade-série, cinco eram do sexo masculino e seis, do sexo feminino, contrariando o estudo dessa defasagem em geral.

Observado essas questões, tem-se que, a partir da verificação da idade e série dos estudantes, apenas três dos 14 respondentes não possuíam defasagem no ensino. Cabe salientar que estes estudantes, público alvo do projeto de intervenção de estágio em Serviço Social, estavam em condição de infrequência escolar no ano de 2019 – quando foi realizado o levantamento estatístico para o planejamento do PI. Portanto, entende-se que esta distorção pode gerar fenômenos mais agravantes para a permanência dos alunos no ambiente escolar, ao considerar a Tabela 5, onde a motivação “Distorção idade-série/ano frequentado” aparece em 12º lugar. Essa é uma informação intrigante, visto, que se a cultura de responsabilização e culpabilização não permanecesse de forma tão arraigada na tradição brasileira, este índice poderia aparecer mais acima na tabela, a partir do que foi apurado por meio das respostas dadas pelos próprios adolescentes.

Considera-se que, em 2020, as aulas eram realizadas de maneira remota e o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne optou por encaminhar atividades via *whatsapp* e, para aqueles que não dispusessem de meios eletrônicos para acessar essas atividades, a escola disponibilizava um dia da semana para a entrega desses materiais. Nesse sentido, o questionário abordou questões que tratavam da participação nas aulas virtuais e entrega de atividades. De acordo com os dados obtidos, majoritariamente os estudantes responderam que não participavam das aulas virtuais (79%). Em relação à realização das atividades, a maioria afirmou que as efetuavam (57%). Num primeiro momento, ao fazer a leitura desses dados, pode parecer que os estudantes não participavam por falta de vontade, porém sabe-se que a pandemia trouxe inúmeros desafios, sendo um dos setores mais impactados a educação. As modificações realizadas no sistema educacional foram rápidas, utilizando sistemas *online* com apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Nessa direção, apreende-se que o ensino remoto não substituiu os encontros presenciais que ocorriam anteriormente ao momento pandêmico, sendo, apenas, uma alternativa para

aqueles que possuíam condições de acesso. Portanto, esse período tem dificultado a socialização dos conhecimentos e conteúdos programáticos, por envolver diversas dimensões e desigualdades, que podem diminuir a interação escola-estudante e mesmo estudante-estudante. Por isso, faz-se necessário a observação das informações coletadas relativas às condições mínimas objetivas para o acesso ao ensino virtual, como disponibilidade de meios eletrônicos e *internet* para o acesso às aulas *online* e espaço adequado para o estudo em casa.

A priori, observa-se que os educandos dispunham do mínimo de condições objetivas para acessar e participar das aulas. Haja vista que 78% responderam que possuíam meios eletrônicos para o acesso (aqui incluem-se aqueles cedidos pela escola), 79% afirmaram dispor de *internet* em casa e 57% tinham espaço adequado para estudos em sua moradia, de acordo com as respostas. Entretanto, o questionário não tinha como objetivo qualificar essas informações, como a qualidade do acesso à *internet*, se possuía computador ou celular, entre outros aspectos. Porém, vê-se que futuramente haverá necessidade de realizar essa qualificação e análise de dados, haja vista que, mesmo a maioria dos respondentes detendo condições materiais e espaço adequado em casa, não participava efetivamente das aulas, de acordo com as informações que foram explanadas anteriormente.

Ademais, qualificar essas informações se transpõe em uma questão importante, pois, conforme já mencionado neste trabalho, no ano de 2019, 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam *internet* (CETIC, 2019). Portanto, ao não saber de fato o meio eletrônico utilizado pelos respondentes para acessar as aulas e se eram exclusivos do uso do estudante ou eram divididos entre todos os membros da família, a análise efetiva desses dados fica comprometida. Posto que,

[...] os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a contento. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem. Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à *internet* se dá por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade n'a condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p.33).

Nessa direção, se pauta a necessidade de políticas públicas e programas governamentais que se voltem à garantia do acesso à *Internet*, entendendo que este é um direito a ser assegurado, prioritariamente neste contexto de pandemia, em que, por vezes, o ensino e mesmo o trabalho tomam forma remota em caráter emergencial. Assim, o ensino, deste modo excepcional, se constitui em um agregador de dificuldades ao estudante, seja para acessar e participar dos momentos de encontros remotos, seja para aprender e compreender os conteúdos

trabalhados nas aulas; assim, constata-se que esse período tem sido de grande descompasso no ensino. Para Cunha, Silva e Silva (2020, p.33-34), “[...] não existe docência sem discência, o ensino se realiza com vistas à aprendizagem, pois ensinar não é um ofício solitário, mas uma ação que se constrói conjuntamente entre os sujeitos participantes desse processo, sobretudo pela troca socializadora que o encontro propicia”. Reitera-se a dificuldade da transferência de conhecimento e a interação entre estudante e professores neste momento remoto, sobretudo, em virtude, de aqueles não participarem dos momentos de aulas.

Fundamentado nos aspectos anteriores, foi questionado aos estudantes sobre os momentos de aula virtual e suas opiniões quanto a estes, que constam no Quadro 1 (APÊNDICE C). A primeira pergunta era mais direcionada aos 21% que afirmaram estar participando das aulas virtuais, contudo, alguns estudantes que não estavam acessando as aulas *online* justificaram a ausência nesse momento, como o adolescente 7: “*não estou participando, pelo motivo de não entender nada*”, ou o adolescente 6: “*Não estou participando das aulas virtuais, pois não estou com tempo, mas as atividades estão sendo realizadas e entregues*”. Sabe-se que a pandemia agravou as desigualdades postas na sociedade capitalista e o não acompanhamento das aulas virtuais, por parte dos educandos, deve ser compreendido dentro desse contexto assimétrico e desigual, e não reproduzindo o cenário de culpabilização e responsabilização do sujeito e da família.

Ainda no que tange a esta questão, observa-se que os adolescentes estavam se “acostumando” com essa nova dinâmica, o que não significa dizer que era um momento proveitoso e prazeroso para eles. Todavia, conforme o comentário do adolescente 2, este momento atípico possuía algum lado bom: “*Porque ao mesmo tempo estou com meus pais, daí eles me ajudam*”. O que mais chama a atenção é a resposta do adolescente 9: “*Não gosto, porque nem sempre tem silêncio, em casa é diferente, a gente tem família dentro de casa e qualquer coisa já é uma distração*”, pois reflete a realidade dinâmica e complexa na qual majoritariamente os sujeitos vivem.

O segundo questionamento era sobre a opinião dos adolescentes sobre o que a escola e seus professores poderiam realizar para que este momento de distanciamento da escola, com aulas virtuais e atividades a distância, fosse mais atrativo. Para alguns a dinâmica da escola e professores está satisfatória, inclusive poderiam enviar mais atividades. Entretanto, majoritariamente, os educandos pediram que utilizassem métodos mais dinâmicos e diminuíssem a quantidade de atividades por matéria, de acordo com o comentário do adolescente 9: “*Mandar um pouco menos de atividades, pois temos a nossa rotina de casa*

nessa quarentena e nem todos têm tempo para fazer tantas atividades. Poderia ser uma atividade de cada matéria por semana. ESSA É MINHA OPINIÃO.”

Desse modo, compreende-se que a adolescência é um momento marcado por alterações e desenvolvimento corpóreo, psicológico e social, além de ser uma fase que perpassa um paradoxo de sentimentos e opiniões, que contribuem para a construção da identidade pessoal e social do sujeito. E, que este período, denominado por muitos de “novo normal”, intensifica as fragilidades pessoais e societárias, agravando não só a saúde física, como também, a saúde mental, e isto não difere na idade da adolescência. Portanto, se transpõe um momento complexo e atípico que deve ser debatido e compreendido por todas as faixas etárias – entendendo que atualmente a pandemia atinge a todos, porém tem um nível de impacto maior a depender da classe social, gênero e raça/etnia dos sujeitos.

Embora a COVID-19 atinja pessoas de todas as idades, nível socioeconômico, sexo e etnia, a vulnerabilidade a esta patologia está intimamente relacionada aos determinantes sociais do processo saúde/doença. Essa vulnerabilidade aumenta dependendo das condições de vida, instabilidade financeira e falta de acesso aos serviços essenciais, como saúde, educação e proteção social. Nesse sentido, muitos adolescentes se encontram em condição de alta vulnerabilidade, sobretudo nas periferias das grandes cidades. (OLIVEIRA et al, 2020, p.2).

Assim, observa-se que os sentimentos tratados por eles nessas respostas podem ser potencializadores para um abandono do ambiente escolar num momento futuro. Portanto, o texto que se segue irá abordar questões da COVID-19 e os sentimentos dos educandos que responderam o questionário, buscando compreender como eles têm vivenciado este período tão complexo de afastamento social e distanciamento dos amigos e ambiente escolar. O Quadro 2 (APÊNDICE D) sintetiza esses questionamentos.

Quanto aos questionamentos contidos no quadro, que se denomina “Pandemia e sentimentos”, buscava-se a compreensão dos adolescentes no que se refere ao momento pandêmico, qual seu significado, como tem afetado suas vidas, como estão se sentindo neste momento e também suas expectativas para o ano de 2021, visto que 2020 suscitou reflexões a todos os sujeitos. A apreensão dos respondentes variou em relação ao significado da COVID-19, para alguns é uma vivência difícil, a descrevendo como “*Péssima*”, “*Um tédio*”, “[...] *uma doença chata [...]*”. Uns possuíam uma visão mais pragmática: “*É a contaminação por uma doença que se tornou global e afeta um grande número de pessoas ao mesmo tempo, em todo o mundo.*”, “*Significa um vírus que está no mundo nesse momento*”. Havia ainda a percepção mais preocupada e cuidadosa, conforme esta fala: “*Significa um momento para darmos valor a vida, não só a nossa como a do próximo também. Esse vírus matou muita gente, se não nos*

cuidarmos será muito mais!”. De todo modo, entende-se que as maneiras de se expressar divergem, mas os sentimentos são convergentes, estão sentindo que é um momento árduo de cuidado e reflexão, e, portanto, além das precauções em virtude do vírus é necessário cuidar da saúde mental. Inclusive, o comentário do adolescente 7 reflete isto: “[...] *está acabando com o meu psicológico*”.

A segunda questionamento refere-se a como os educandos sentiam que a pandemia os afetou. Dois dos respondentes consideravam que não foram afetados, os demais entendiam que foram afetados em virtude da utilização da máscara, o afastamento da escola e quanto a necessidade de ficar mais em casa. Conforme o adolescente 1: “[...] *não tem liberdade é sufocante*”; e o adolescente 14: “*Sim, a minha ansiedade piorou, não tenho paciência, os meus dias estão muito monótonos...*”. Entende-se que, com a alteração da rotina, a percepção que se tem é de uma falta de liberdade por parte dos estudantes, ademais, outro ponto importante relaciona-se ao fato de a saúde mental ser um aspecto recorrentemente abordado nas respostas, o que implica a necessidade de estudo, análise e debate com os adolescentes acerca dessa temática.

Outro indicativo, volta-se ao intuito de compreender os sentimentos dos adolescentes nesse momento pandêmico, prioritariamente em relação ao afastamento físico da escola e amigos. Três dos respondentes dizem estar se sentindo normal, quanto aos demais há um sentimento profundo de saudade e por vezes desânimo. Conforme a fala do adolescente 12: “*Confesso que estou muito abatida com tudo isso [...]*” e do adolescente 14: “*Sem paciência, meu humor está horrível.*”, entende-se que a questão dos sentimentos é complexa e carregada de particularidades e singularidades da vida de cada um.

O último aspecto que o questionário pretendeu abordar, é relativo as expectativas dos educandos para o próximo ano, conforme as respostas obtidas, é possível compreender que majoritariamente os respondentes estimavam a normalidade, com aulas presenciais e sua rotina anterior a pandemia do Coronavírus. Porém, são duas respostas que inquietam, o comentário do adolescente 10: “*não criei expectativas nenhuma*”; e do adolescente 14: “*Não tenho nenhuma expectativa pro próximo ano*”. A falta de expectativas preocupa, pois pode estar ligada a diversos fatores interiores ou exteriores ao ambiente escolar, sentimento vinculado à complexidade da vida e das questões que perpassaram o ano de 2020.

Segundo Antunes (2020), a união entre a economia dilacerada, as questões sociais desprezadas e uma crise política e sanitária colocam o Brasil em um patamar de profunda preocupação. Essa junção altera a saúde mental da população, posto que de acordo Schmidt et

al (2020), a pandemia pode afetar o bem-estar psicológico, o que é acarretado também pela mudança da rotina. Ainda conforme os autores, para crianças e adolescentes o afastamento da escola pode implicar no agravamento das situações de risco e violações de direitos. Devido a esses pressupostos anteriores, concebe-se que trabalhar e discutir a questão da saúde mental e garantia de direitos desses adolescentes, tanto no momento atual, quanto no momento posterior a pandemia, é uma tarefa necessária. Desta forma, instiga-se à consciência crítica e reflexiva sobre o período atual, seus sentimentos e percepções, além de gerar maiores expectativas para o próximo ano e para seus projetos de vida.

Entende-se que os momentos de crise ocasionam incertezas e, por vezes, a sensação de medo daquilo que não se conhece, e isto pode gerar alterações de comportamento, sintomas de ansiedade, insônia, ataques de pânico e mesmo depressão. Conforme Manguiera et al (2020, p.3), “As crianças e adolescentes, nas circunstâncias de crise, são especialmente susceptíveis a problemas de saúde mental, como observado durante outros momentos similares na história.”. Nesse sentido, a pandemia é geradora de estresses e, portanto, para a infância e adolescência pode ser causadora de traumas. Ainda no âmbito familiar, os autores indicam que, ao se afastarem do espaço escolar e da convivência com seus amigos, há maior probabilidade de problemáticas e desentendimentos familiares. Nesse sentido, percebe-se que desde antes da pandemia, as questões de saúde mental envolviam o fenômeno da infrequência escolar, posto que o 15º registro das escolas quanto à motivação para essa condição do educando é “Problemas de saúde mental (psicológicos/psiquiátricos)”.

A pandemia agrava aspectos já observados anteriormente, posto que atualmente, com a COVID-19, os educandos possuem dificuldades para acessar e participar das aulas remotas. Porém, anteriormente a pandemia, conforme Tabela 5, as dificuldades objetivas para chegar ao ambiente escolar também ocorriam, posto que a 8ª motivação registrada pelas escolas é “Ausência ou deficiência de transporte escolar (distância/no caminho casa-escola/não tem quem o leve)”, e a 19ª é a “Carência de materiais escolares/uniformes/roupas adequadas para frequência às aulas.”. Nessa direção, ainda quanto à não participação nas aulas virtuais por não compreender o ensino desta forma, coloca-se aqui o 6º motivo indicado pelas escolas: “Dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar”, além do 11: “Conteúdos e atividades excessivas/currículo inadequado”.

A partir dessas ponderações iniciais, conjuntamente com a visualização do Quadro 2 - no apêndice -, realizam-se reflexões gerais sobre aspectos que a princípio não estão aparentes, porém, com base em um olhar aguçado sobre a realidade social desses adolescentes e

pontuações que estes trazem em suas falas, é possível compreender. Portanto, as pontuações que se seguem relacionam-se a questões de desigualdade social e econômica que assolam a população brasileira e que condicionam ao Brasil uma posição central quanto a doenças mentais – ponto que aparece recorrentemente nas falas dos educandos (conforme exposto anteriormente). Nessa direção, reitera-se a importância de escutar e dar voz a esse público, prioritariamente em espaços que estes sejam majoritariamente, o público alvo.

Desse modo, em uma sociedade em que o capitalismo e a lógica do lucro assolam perversamente toda a população mundial, doenças e transtornos mentais se tornam cada vez mais frequentes. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), informados em 2018, a depressão é a doença que atinge mais de 300 milhões de pessoas no mundo e, no pior dos cenários, esta pode levar ao suicídio. De acordo com dados da referida organização, aproximadamente 800 mil pessoas cometem suicídio em um ano, sendo a segunda principal causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos (Organização Mundial de Saúde, 2018). Ainda nessa perspectiva, o Brasil é o país com maior taxa de pessoas com transtorno de ansiedade (ALEGRE, 2019).

Juntamente a estes dados, coloca-se o cenário pandêmico aliado à reflexão referente à realidade social da população brasileira – sendo esta a com maior índice de depressão da América Latina - em que a maioria vive um contexto de extrema pobreza, sendo explorada e dominada permanentemente para a geração de lucro e concentração de renda da burguesia. Esta compreensão é necessária, por se tratar de uma escola em que todos os educandos são pertencentes à classe pauperizada, sendo majoritariamente negros, além de o território que rodeia o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, no bairro Monte Serrat, ser considerado vulnerável social e economicamente. Desde modo, conforme Yazbek (2001),

Pobreza, exclusão e subalternidade configuram-se, pois como indicadores de uma forma de inserção na vida social, de uma condição de classe e de outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência etc), expressando as relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de expressar-se e seu comportamento social, sinais de 'qualidades negativas' e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. (YAZBEK, 2001, p. 34).

Exposto o contexto social em que se encontram majoritariamente os estudantes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, entende-se a importância de instigar os adolescentes a dialogarem sobre estas temáticas. Além de proporcionar espaços em que estes tenham voz e sejam efetivamente ouvidos. Destaca-se a significativa visibilidade de trabalhos que tenham como propósito a motivação do protagonismo dos adolescentes, prioritariamente, em locais em

que o público alvo, majoritariamente, é infanto-juvenil, a exemplo do ambiente escolar. Nesse sentido, registra-se aqui, que mesmo com a execução do PI de modo remoto, o espaço da escuta e participação dos adolescentes foi o elemento essencial, sem o qual não seria possível compreender as questões que atravessam as condições objetivas e subjetivas de participação neste momento a distância. E, inclusive, propor estratégias para que o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne possa potencializar a prevenção de um futuro aumento de estudantes em condição de infrequência escolar, bem como da evasão/abandono escolar.

Ademais, segundo Dallari (1983), a participação está intrincada em um movimento de luta, quanto a um processo político. Visto que, desde a Antiguidade, existia a mobilização da população para que mais sujeitos pudessem participar das decisões políticas e que esse processo não fosse restringido a uma minoria, ou seja, a elite. Ainda hoje, há um intenso mecanismo de alienação da população pauperizada, pois, deste modo, é mais viável que esta classe seja dominada e apropriada do seu direito de participar e reivindicar.

Nesta perspectiva, uma grande parte da população mundial que padece com uma voraz usurpação de suas condições de vida, precarização das relações trabalhistas e as constantes perdas de direitos nesta ordem capitalista fica à mercê das posições e ideias postas pelos donos dos meios de produção. Estes têm investido na lógica da caridade, sendo assim, instigam uma falsa consciência às classes subalternas – que, em consequência disto, creem participar de processos e decisões políticas de forma efetiva. Deste modo, com tantas situações de vulnerabilidade política, econômica e social, não interessa a estes sujeitos um pensamento crítico quanto aos fatos históricos e cotidianos das relações de produção e reprodução e da deficiência na divisão igualitária da riqueza que é socialmente produzida. (DALLARI, 1983).

A partir do exposto, reitera-se que a participação é uma necessidade do ser humano, sendo indispensável a todos os sujeitos. Contudo, por vezes, esta participação não se efetiva como uma atividade própria, com base na autonomia do ser humano e na reflexão crítica, servindo, apenas, como instrumento para perpetuação do pensamento dominante. Além disso, de acordo com Dallari (1983), a participação, para ocorrer de maneira concreta, possui como elementos a promoção da justiça social, dos direitos e da dignidade humana.

Depreende-se que, na maioria desses espaços de debate sobre questões da população infanto-juvenil, os adultos reproduzem o discurso do protagonismo e sua importância. Porém, preferem, de fato, afirmar suas direções a discutir sobre quaisquer temáticas conjuntamente com crianças e adolescentes – reforçando a lógica do adultocentrismo. O que, por vezes, ocasiona direta ou indiretamente a distorção dos princípios pautados no ECA. Neste sentido, espera-se

que a premissa da intersetorialidade, a qual o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne pauta suas ações, gere novas possibilidades de enfrentamentos para a questão de fortalecimento de vínculos escola-estudantes e no que se referente ao possível agravamento da infrequência escolar quando do retorno presencial. Assim como estima-se que estas estratégias dialoguem com as crianças e adolescentes – visto que estes também são caminhos que a infância e adolescência têm que trilhar.

Compreende-se, deste modo, que o exercício profissional dos sujeitos, utilizando-se das competências e habilidades profissionais articuladas de maneira horizontal, por meio da lógica de complementaridade entre setores. Objetivando uma visão abrangente da situação, pode propor direções e caminhos que alterem esta ordem, além de concretização da permanência estudantil. Conclui-se que o trabalho em rede se converte em oportunidade de reunir os diversos sujeitos (sem esquecer que as crianças e adolescentes também se configuram como sujeitos de direitos) e instituições que possuem interesses comuns, construindo, desta forma, um trabalho integrado. Vê-se que, por intermédio da atuação coletiva, podem ocorrer a prevenção da violação do direito básico à educação e o fortalecimento dos sujeitos que estão passando por esta condição, propondo intervenções sólidas e criativas embasadas em estudos, capacitações, projetos e diálogo constante – articulando a teoria e a prática.

Nesse sentido, no que diz respeito à especificidade da temática “infrequência escolar”, vê-se como fundamental para o combate a esse fenômeno, a ação conjunta entre diferentes políticas, sujeitos, instituições e setores, para enfrentar as expressões da “questão social”. Desta maneira, esta prática intersetorial considera a ruptura com as práticas fragmentadas e pressupõe estratégias de integração entre os diversos sujeitos, com seus conhecimentos teóricos e técnicos específicos, que trabalham de maneira orgânica e horizontal para responder às demandas das desigualdades sociais advindas do modo de produção capitalista (SCHULTZ; MIOTO, 2010). Nesta perspectiva,

[...] é possível identificar no conceito de intersetorialidade a possibilidade de uma nova forma de abordagem das necessidades da população, pautada na complementaridade de setores, na perspectiva da superação da fragmentação. Nesta lógica, as necessidades da população são vislumbradas e atendidas em sua totalidade, ou seja, em suas diversas dimensões. (SCHULTZ; MIOTO, 2010, p.61).

Esta prática intersetorial sugere a ruptura de trabalhos fragmentados e políticas públicas segmentadas. Pressupõe a compreensão da realidade como um todo contraditório e, por isso, histórica, buscando apreender não apenas a aparência imediata, mas a essência do fenômeno. Portanto, a “totalidade é a compreensão dialética e histórica do desenvolvimento dos

complexos sociais que estão sempre diretamente ou indiretamente inter-relacionados com o trabalho, ou seja, com o mecanismo de produção e reprodução da vida.” (SILVA, 2018, p. 137).

Destarte, os ambientes escolares se deparam cotidianamente com a temática da “infrequência escolar”. E são desafiados a analisar mais detalhadamente os elementos que a compõe, como se caracteriza e à tomá-la como uma temática multifacetada que, por vezes, pode ocasionar situações mais agravantes, como a evasão escolar, reprovação por falta e, inclusive, uma educação sem qualidade (PIERINI; SANTOS, 2016). Portanto, ao propor alternativas para o enfrentamento deste fenômeno, que possuem como perspectiva a ruptura com comportamentos julgadores, estabelecidos por meio do pré-conceito e senso comum, busca-se garantir que o estudante e sua família não sejam culpabilizados, bem como o esforço de assegurar o direito à educação de forma efetiva.

Isso posto, compreende-se que a complexidade de fatores que envolvem a condição de infrequência escolar de crianças e adolescentes em Florianópolis, têm demonstrado a necessidade do aprofundamento de estudos e pesquisas na busca por novas práticas de trabalho a partir da articulação das políticas públicas. Entretanto, percebe-se, por parte dos profissionais envolvidos no SGD da infância e adolescência, uma grande fragilidade na compreensão e encaminhamento das situações de violação de direitos, além da falta de clareza em relação às competências profissionais e das instituições em que atuam. O que indica como fundamental, as capacitações e formações de profissionais que constituem a rede de atendimento infanto-juvenil.

Logo, considera-se que o debate no que tange a intersetorialidade é fundamental e deve ser embaixador da formulação e execução das políticas públicas, haja vista que proporciona a construção de espaços compartilhados de decisões e debates entre os diferentes sujeitos. Deste modo, os serviços e profissionais podem criar estratégias de atuação articuladas ao sentido protetivo de crianças e adolescentes, buscando garantir o conjunto de direitos que estes possuem. E, assim, são traçados caminhos para que, dentre as consequências dessa articulação, o fenômeno da infrequência escolar seja compreendido de maneira ampla, buscando enfrentamentos reais e efetivos, rompendo com a lógica culpabilizadora de famílias e suas crianças e adolescentes.

5 CONCLUSÃO

Findada a construção deste trabalho, podem ser realizadas algumas pontuações em relação à temática que concede corpo ao estudo. Relativo à educação, observa-se que este é um campo permeado por disputas de interesses divergentes, compreendendo que o sistema capitalista toma a educação para concretizar seus objetivos concretos, reproduzindo as relações sociais e perpetuando a ordem vigente. Portanto, é reconhecida a importância da luta pela garantia da educação como direito, constituinte do processo de cidadania plena, sendo um instrumento de consciência crítica da classe trabalhadora. Para inverter a lógica da educação voltada à obtenção de lucro e ao mercado, são necessárias intervenções conscientes, alicerçadas na luta e mobilização contra este sistema que se fundamenta na desigualdade econômica e social da sociedade.

Nesse sentido, o Serviço Social como profissão que, também, atua no âmbito educacional, atrelado aos documentos que orientam a prática profissional, e possui como compromisso a garantia e defesa dos direitos dos cidadãos. Assim, sua atuação no campo da educação não pode se desvincular da luta pela garantia da educação em sua condição de direito, buscando a emancipação dos sujeitos, possuindo como pano de fundo desta, a concepção de uma nova ordem societária, livre da dominação e exploração de um ser humano pelo outro. Deste modo, é fundamental a prática do assistente social na política de educação pautada na defesa de uma escola democrática, que instigue a consciência histórico-crítica e possibilite a reflexão sobre uma nova ordem e uma nova cultura.

Portanto, quanto à atuação profissional do Serviço Social, esta deve contribuir para que o direito à educação se efetive em consonância com os princípios do projeto ético político da profissão e em favor de uma “educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadas.” (CFESS, 2014, p. 7). Nesse sentido, entende-se que este profissional dispõe de condições para contribuir, por intermédio da ação coletiva, ao enfrentamento a infrequência escolar e garantia do direito à educação, conforme as ações específicas das assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, citadas no decorrer deste trabalho.

Posto isto, o trabalho dos diferentes profissionais que direta ou indiretamente influenciem na garantia do direito à educação pode traçar dois caminhos diversos. Contribuir para a manutenção da ordem vigente, colaborando para a reprodução da estrutura hierárquica instituída na ordem capitalista, com percepções mecânicas e imediatistas das situações vividas

pelos sujeitos. Ou utilizando-se das competências e habilidades profissionais articuladas de maneira horizontal e por meio da lógica de complementaridade entre setores. Objetivando uma visão abrangente da situação, este trabalho pode propor direções e caminhos que alterem as condições de vida existentes, além da concretização do direito à educação – foco deste trabalho.

No que tange especificamente a infrequência escolar e aos dados da pesquisa, pode-se afirmar a potencialidade do sistema APOIA, observando a taxa de êxito quanto às ações para o retorno dos estudantes. Todavia, vê-se uma questão significativa referente à responsabilização do educando e da família no que concerne à questão da infrequência escolar, nos registros realizados pelas escolas de Florianópolis. O que retrata a tradição brasileira de práticas menoristas e punitivas, conservando relações de submissão e exploração pautadas na sociedade capitalista.

Outro ponto significativo para este trabalho refere-se às ações registradas pelas escolas no programa APOIA *online*. Por vezes, elas identificam uma atuação paliativa e reduzida e, nessa direção, observa-se uma limitação do próprio sistema APOIA relativa às ações das escolas para o retorno do educando, posto o alto número registrado na categoria “outros”. Ao considerar mais notadamente os aspectos incorporadas no item “outros”, tem-se, de um lado, a incompreensão ou equívoco na interpretação dos responsáveis por preencher o sistema na escola e, por outro lado, reflete um deslize na composição do sistema nesse nível, haja vista que há apenas duas possíveis categorizações de ações, sendo aquelas que retratam o histórico de culpabilização do sujeito por seu sucesso ou seu fracasso e sua família pelas condições adversas da vida.

Para o enfrentamento desta situação de culpabilização dos sujeitos, bem como para as demais motivações que aparecem na pesquisa, é necessária a percepção da realidade social de modo dinâmico e complexo e da infrequência escolar como um fenômeno multicausal. Portanto, o trabalho intersetorial, conjuntamente com uma concepção mais ampla e uma interpretação que considere o todo como um espaço contraditório, por intermédio da tríade totalidade-singularidade-particularidade, são questões fundamentais para o enfrentamento e combate à condição de infrequência escolar.

No que concerne à intersetorialidade, como um instrumento para a garantia do direito à educação e enfrentamento da infrequência escolar, não se deve desprende-la da relação histórica e controversa de constituição do direito à educação na sociedade brasileira. Na conjuntura atual, tem-se um trágico cenário alinhado à política neoliberal de desmonte de direitos, em especial, os direitos sociais, além da focalização das políticas públicas. À vista

disso, reitera-se a importância da articulação entre diferentes sujeitos, políticas públicas e serviços, buscando a qualificação dos atendimentos voltados a crianças e adolescentes, tal como a garantia dos diferentes direitos desses sujeitos, incluindo o direito à educação.

Sabe-se que, embora se tenha como propósito abordar as questões que envolvam a condição de infrequência escolar dos educandos de modo aprofundado e reflexivo - a partir do levantamento de dados do sistema APOIA *online* e por intermédio do questionário realizado com os estudantes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, a pesquisa realizada não aprofunda todos os acontecimentos e fatos que permeiam as situações de infrequência escolar pautadas nos dados levantados, sendo necessários estudos futuros para qualificar as informações contidas neste trabalho. Evidenciam-se aqui alguns indicativos para futuras pesquisas e trabalhos, são eles: o descompasso entre os dados relativos a escolas públicas e escolas privadas (sendo essas últimas a que detêm maior número de instituições e o menor quantitativo de registros no APOIA); a análise concreta de alguns casos compreendidos como problemática do educando ou da família, visando entender como foram realizadas efetivamente as ações de retorno desse educando; ações realizadas pela rede de atendimento da criança e do adolescente após o retorno do estudante, tendo em vista os casos de reincidência da condição de infrequência escolar. Estas são questões para novos estudos que certamente serão agregadoras ao debate sobre a temática tratada nesta monografia. Por fim, depreende-se que, a partir das reflexões realizadas e dentro dos limites pertinentes a esse trabalho, o tema foi abordado de modo a atender todos os objetivos a que se propunha.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, nov. 1996.
- ALEGRE, Laura. **Jornal da Usp. Brasil é o país mais ansioso do mundo**. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-e-o-pais-mais-ansioso-do-mundo/>
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (comp.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 35-48. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil – A criminalização da criança pobre. **IN: A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, de legislação e de assistência à infância no Brasil**. PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org.). Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995. p. 207 – 218
- AURIGLIETTI, Rosângela Cristina Rocha. Evasão e Abandono Escolar: Causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. In: **PARANÁ. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE**. Paraná: 2014, v.1, p. 1-21. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf.
- BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A Demanda Social pela Educação e a Inserção do Serviço Social na Educação Brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.
- BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. O debate teórico-metodológico atual. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 109-123.
- BRASIL. Bianca Estrella; Larissa Lima. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **COVID-19 NO BRASIL**. 2020. Disponível em:

https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. IBGE. **Panorama Florianópolis**. 2021. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>.

CARA, Daniel. *Contra a Barbárie, o Direito à Educação*. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 16-23.

CARDOSO, Bruno Baranda. *A implementação do Auxílio Emergencial como medida excepcional de proteção social*. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1052-1063, Ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000401052&lng=en&nrm=iso

CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

Domicílios, T.I.C. 2019. São Paulo. Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

CFESS. **Agora é lei! Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica!** 2019.

Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**.

Brasília: CFESS, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991, p.77-87.

CISLAGHI, Juliana Fiuza et al. Não é uma Crise, é um Projeto: Apolítica de educação do governo Bolsonaro. In: 16º CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, nov., 2019, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>>.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org.). **O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL**. São Carlos: Pedro e João, 2018. 328 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sonia Fleury (org.). **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1989, p. 47-60.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, Set. 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=en&nrm=iso.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.701, de 22 de abril de 2020**. Florianópolis, 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 – 2025**. 1ª ed. Florianópolis, 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Turismo, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. (org.). **História**. 2021. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=historia&menu=5>.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serv Soc. Soc.** São Paulo, n. 101, p. 40-64, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 79 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: 9, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. História e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 9. p. 221-254.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999. Cap. 1. p. 9-49.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.124, p.723-742, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=en&nrm=iso.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão Social no Capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n.3, p. 9-32, jan-jun. 2011.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA NOVA REPÚBLICA: Do governo collor ao de lula. **Exitus**, Pará, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Mamãe África, Cheguei ao Brasil: Os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial**. Florianópolis: Ufsc, 2011. p. 265.

LIPIETZ, Alain. FORDISMO, FORDISMO PERIFÉRICO E METROPOLIZAÇÃO. **Ensaio Fee**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, p. 303-335, 1989. Disponível em: <https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1381/1745>.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 41-82.

MANGUEIRA, Liane Franco Barros; et al. Saúde mental das crianças e adolescentes em tempos de pandemia: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 11, nov. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4919>

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: **O Capital: Crítica da economia política**. São Paulo. Boitempo, 2013.

MARX, Karl. A mercadoria. In: **O Capital: Crítica da economia política**. São Paulo. Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que Gritamos Golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 31-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, Maria Geralda de; FARIAS, Bruno Matos. MORADIA POPULAR E PANDEMIA DO COVID-19: reflexões sobre as dificuldades de isolamento social. **Confluências**, Niterói, v. 22, n. 2, p. 279-291, ago-dez. 2020.

MONTAÑO, Carlos. Um projeto para o Serviço Social crítico. *Katálysis*. Florianópolis, v. 2, n. 9, p.141-157, jul. 2006. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802006000200002/7483>

MOSER, Liliane; MULINARI, Bruna Aparecida Pavoski. PROTEÇÃO SOCIAL E FAMÍLIA: o caráter familista da política social no Brasil. **II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais**, Florianópolis, p. 1-10, out. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180134/101_00049.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n111/a02.pdf>

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (Org.). **Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CEAD/UnB, 1999.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da "Questão Social". **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41-49, jan-jun. 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Valor, trabalho e mais-valia: o confronto entre trabalho e capital. In: NETTO, José Paulo. **O Leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 277-310.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 8, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000802001&lng=en&nrm=iso

OMS. **Organização Mundial de Saúde. Depressão**. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>.

OXFAM BRASIL. **Bilionários da América Latina aumentaram fortuna em US\$ 48,2 bilhões durante a pandemia**. 2020, Brasil. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda/>.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Os Sentidos dos Programas de Transferência de Renda na Educação**: mediações e contradições no movimento do real. 2009. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4429/1/2009_OlgamirAmanciaFdePaiva.pdf.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. KEYNESIANISMO, NEOLIBERALISMO E OS ANTECEDENTES DA “CRISE” DO ESTADO. **Marx, Mészáros e O Estado**, São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em: http://cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Keynesianismo_Neoliberalismo_e_os_Antecedentes_da_Crise_do_Estado.185191109.pdf.

PEÑA, Melcíades. **As classes sociais**. In: As classes sociais no capitalismo. Coletânea de textos, FELIPPE, Wiliam (Org). São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.

PEREIRA, Camila Potyara. Sobre o arcabouço teórico ou pano de fundo explicativo. In: **Proteção Social no Capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016, p.35-90.

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 94-103.

PIERINI, Alexandre José; SANTOS, Sonia Maria Cardozo dos. O Combate à Infrequência Escolar de Crianças e Adolescentes: A participação da rede de proteção social no programa apoia. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.92-107, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369/330>

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova econ.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 477-509, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512017000300477&lng=en&nrm=iso

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, Julho 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso.

RICCI, Rudá. A Militarização das Escolas Públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 104-111.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Capítulo 2.5, Método científico nas Ciências Sociais, 1999.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU. Ed. Universitária: anais, 1997. Introdução (p. 24-60); cap. 1 (p. 64-129); cap. 3 (197-270).

ROCHA, Bernardo Amaral da; LONDERO, Josirene Candido. A Ficha De Aluno Infrequente (Ficai) como Atendimento ao Princípio da Proteção Integral e Permanência da Criança e do Adolescente nas Escolas do Rio Grande do Sul no ano de 2015. **XI Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**: I Mostra Nacional de Trabalhos Científicos, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14262/2705>.

SAITO, Silvia Midori. **Dimensão Socioambiental na Gestão de Risco dos Assentamentos Precários do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis SC**. 2011. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTA CATARINA. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude. **Manual do Sistema APOIA Online**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=517>

SANTA CATARINA, Ministério Público. **Projeto Núcleo Intersectorial de Suporte ao APOIA (NISA)**. Florianópolis, 2018.

SANTOS, Cláudia Mônica; PINI, Francisca. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do assistente social e o Projeto ABEPSS itinerante. In: **Temporalis**. Brasília (DF), ano 13, n. 25, jan./jun. 2013 (p. 133-153).

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. História e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 1. p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para História da Educação: Do Debate Teórico-Metodológico no Campo da História ao Debate Sobre a Construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil**. Autores Associados, 2013. Cap. XI. p. 134-152.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p.147-167, jul. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>

SCHULTZ, Fernanda; MIOTO, Regina Célia. Intersetorialidade e política social: subsídios para o debate. In: **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, 16(1): 59-75, jan.-jun./2010

SEBRAI. **Caderno de Desenvolvimento de Santa Catarina - Florianópolis**. 2019. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/sc/m/Florianopolis%20-%20Cadernos%20de%20Desenvolvimento.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”**. 2009. 446 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Cláudia Teles da. **A Produção de Conhecimento acerca da Interdisciplinaridade na Política Nacional de Assistência Social**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. O serviço social adentrando a década de 90. In: **O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**: São Paulo: Cortez, 2006, p. 51-64.

SILVA, Maria Ozanira da Silva (Org.). **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 71-104.

SOUSA, Antonia de Abreu et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.25-36, abr. 2011. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1220>

SOUSA, Charles Toniolo. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. **Emancipação**. v. 8, n. 1, 21 jun. 2008. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

SOUZA Filho, Rodrigo e GURGEL, Cláudio. As funções gerenciais básicas: direção, organização, planejamento e controle. In. *Gestão Democrática e Serviço Social: princípios e propostas para a intervenção crítica*. Editora Cortez, 2018, p. 205-233.

SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana Carvalho de. Educação, Estado e ideologia no Brasil: da colônia (1549) à República (1889). *Rev. Actual. Investig. Educ*, San José, v. 19, n. 3, p.420-442, Dec. 2019. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000300420&lng=en&nrm=iso.

TROVÃO, Cassiano José Bezerra Marques. **A Pandemia da Covid-19 e a Desigualdade de Renda no Brasil**: um olhar macrorregional para a proteção social e os auxílios emergenciais. Natal, n. 4, p. 1-34, maio 2020. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/TROV%C3%83O-2020-PANDEMIA-E-DESIGUALDADE.pdf>

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD)**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/>.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Serviço Social**. Florianópolis, 2013.

VIEIRA, Cleverton Elias. Da categoria menor à categoria criança e adolescente: o advento da Doutrina Jurídica da Proteção Integral. In: **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008. Pag.181-191

WITIUK, Ilda Lopes. **A Trajetória Socio-histórica do Serviço Social no Espaço da Escola**. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social Brasileiro na Contemporaneidade. CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, ano II, n.3, 2001. p 33-40.

APÊNDICE A – Projeto de Intervenção de Estágio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

MIKAELA LOBO DE MATOS

PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ESTÁGIO
**Fortalecimento de Vínculos com a Escola: Ações de
prevenção/acompanhamento à infrequência escolar e os impactos da COVID-19 no
Marista Escola Social Lúcia Mayvorne**

FLORIANÓPOLIS (SC)

2019.2 e 2020.1

APRESENTAÇÃO

Este estágio ocorre no Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD) que tem como propósito a articulação de saberes entre os diferentes espaços institucionais. Deste modo, por meio do processo de estágio em Serviço Social, o NECAD buscou a articulação com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne – contexto em que se insere o presente Projeto de Intervenção. Haja vista, que ambas instituições possuem interesses em comum, como estudar e trabalhar mais propriamente o fenômeno da infrequência escolar.

Ademais, toma-se como referência a atuação do NECAD, de modo especial na instância da extensão – a qual vincula-se este estágio, por intermédio do projeto “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA”. Portanto, pode-se referenciar aqui prioritariamente a participação no Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA – NISA, que tenciona a formulação de estratégias para enfrentar os desafios cotidianos dos atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), no que se refere ao direito à educação e a questão da infrequência escolar.

Portanto, o foco prioritário deste estágio é a temática do Serviço Social no âmbito educacional. E, de modo específico, estudar e compreender o fenômeno da infrequência escolar, uma vez que este se coloca de maneira recorrente nas unidades educacionais. Além disso, compreende-se que o contexto de infrequência escolar dos educandos, por vezes pode contribuir para fenômenos mais complexos, inclusive para a não concretização do direito à educação.

Neste sentido, este projeto de intervenção busca aprofundar o estudo referente ao Serviço Social na Educação e mais precisamente a temática da infrequência escolar, como um fenômeno multicausal. A partir da experiência teórico-prática do estágio em Serviço Social que acompanha o exercício profissional das assistentes sociais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

1 IDENTIFICAÇÃO DAS PROPONENTES

Nomes	e-mail	Telefone (s)
Mikaela Lobo de Matos	mikaela_lobo@hotmail.com	(48) 99677-7494
Carla Rosane Bressan	prof.carlabressan@gmail.com	(48) 99911-5503
Maria Antônia Carioni Carsten	maria.carsten@solmarista.org.br	(48) 98408-8406

2 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

2.1 TÍTULO

Fortalecimento de Vínculos com a Escola: Ações de prevenção/acompanhamento à infrequência escolar e os impactos da COVID-19 no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne

2.2 ÁREA DE ABRANGÊNCIA

Nacional Regional Estadual Municipal Distrital Local

2.3 PERÍODO DE EXECUÇÃO

Início (mês/ano): 09/2020 **Término:** 11/2020

2.4 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

O projeto vincula-se a ação institucional do Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família – NECAD/UFSC situado na rua Engenheiro Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, que a partir de seu projeto de extensão “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA” desenvolve ação conjunta com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, localizado na rua General Vieira da Rosa, 1050 – Centro, Florianópolis - SC, 88010-400.

2.5 PÚBLICO ALVO:

Educandos dos sétimos e oitavos anos dos anos finais do Ensino Fundamental, que se encontravam em situação de “infrequência escolar” em 2019 no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e suas famílias.

2 JUSTIFICATIVA

O Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD) tem sua ação voltada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O estágio neste espaço ocorre vinculado ao projeto de extensão “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA”. Esta prática extensionista, a qual o NECAD tem proporcionado, oportuniza o estudo sobre temáticas relacionadas a criança e adolescente, bem como, a articulação com diferentes instâncias institucionais integrantes do Sistema de Garantia de Direito (SGD) da Criança e Adolescente. Portanto, por meio do projeto de extensão em que este estágio ocorre, o NECAD passou a acompanhar as reuniões do Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA), que possui como discussão prioritária a questão da infrequência escolar e seus enfrentamentos possíveis. Esta temática instigou o Núcleo a se articular com o ambiente escolar, a fim de compreender e estudar mais a fundo a questão da infrequência escolar, bem como, o Serviço Social no âmbito educacional. Deste modo, a aproximação se concretizou com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, considerando o vínculo entre as duas instituições emana a proposta do presente projeto de intervenção.

3.1 Contexto institucional

O estágio em Serviço Social se situa no Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD), ligado ao Departamento de Serviço Social (DSS), localizado no Centro Socioeconômico (CSE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No contexto institucional da UFSC em 1990, ocorreu o reordenamento referente à prática pedagógica do curso de Serviço Social de que o NECAD é originário. Entretanto foi oficialmente criado em 1991 e denominava-se “Núcleo de Estudo de Práticas Sociais com Crianças e Adolescentes”. O Núcleo em seu início se organizava por meio das temáticas relacionadas a família, criança, adolescente e idoso. No mesmo período em nível nacional, após mobilizações da sociedade, tem-se aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que altera a concepção de infância e adolescência, os concebendo como sujeitos de direitos (BRASIL, 1990), sendo atualmente a temática de trabalho prioritária do Núcleo.

Posteriormente, em 1995, o NECAD teve suas linhas de pesquisa cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (UFSC, 2019). Conforme disponibilizado na página oficial do NECAD, seus objetivos são:

Produzir conhecimento que gere transformação social na vida de crianças, adolescentes e suas famílias; Contribuir no fortalecimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes; Fortalecer, por meio do estágio supervisionado, na formação de assistentes sociais comprometidos com a defesa dos direitos da criança e do adolescente; Realizar estudos de natureza interdisciplinar na área da família com ênfase à criança e ao adolescente; Contribuir na formação continuada de profissionais que atuam cotidianamente com crianças e adolescentes; Participar do processo de formulação e implementação de políticas sociais ligadas à família, criança e adolescente. (UFSC, 2019, s/p).

O NECAD se constitui como um espaço sócio-ocupacional da profissão, em virtude da atuação das docentes do curso de Serviço Social desenvolverem ações de pesquisa e extensão no Núcleo. Neste *lócus* há articulação de ações de estudos e discussão de temáticas, elaboração e execução de programas e projetos de pesquisa e extensão, tendo como pressuposto a devolutiva desses para a sociedade. Nesse sentido, as profissionais que compõe o Núcleo associam as funções de assistente social, docente, coordenadora e supervisora de estágio.

Por consistir em um Núcleo de Estudos, o NECAD baseia suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão, e constitui-se como um campo de estágio em virtude de suas ações extensionistas, conforme orienta a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (PNE/ABEPSS). Deste modo, este estágio está vinculado ao projeto de extensão “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA” e as atuações dele decorrentes.

As práticas de pesquisa e extensão proporcionam o contato permanente com os profissionais que estão envolvidos com a temática de criança e adolescente, através das demandas do Sistema de Garantia de Direito (SDG)³⁵ da Criança e Adolescente. Visto que no Núcleo não há atendimento direto aos usuários, o que ocorre é a articulação institucional com diversas instituições e sujeitos que estão ligados ao SGD cotidianamente.

Dessa forma, os projetos de extensão desenvolvidos atualmente pelo NECAD tomam como pressuposto a articulação direta com as instituições que compõe o SGD e a sua atuação na Política de Atenção à Criança e ao Adolescente regida pelo ECA/1990. Uma vez que, conforme os parâmetros postos pela Resolução 113 do CONANDA são atribuições do SGD “promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes” (BRASIL, 2006, p. 2). Segundo Baptista

[...] a configuração do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

³⁵ Se consolidou em 2006 por intermédio da Resolução 113 do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e se estrutura em 3 eixos estratégicos: defesa, promoção e controle, sendo formado pela a integração do Estado, família e sociedade civil, visando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. (BAPTISTA, 2012).

se estrutura a partir da articulação e integração em rede das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, a partir de três eixos estratégicos de ação na área dos direitos humanos: I – da defesa; II – da promoção; e III – do controle de sua efetivação. (BAPTISTA, 2012, p.191).

Portanto, as demandas que chegam ao Núcleo são resultados dos diferentes espaços de inserção proporcionados principalmente pelas ações dos projetos de extensão. Este estágio, por estar inserido no projeto de extensão “Assessoria ao Fórum da sociedade civil do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA”, é um espaço de mediação entre teoria e prática, que possibilita a reflexão crítica sobre os aspectos teóricos a partir da realidade concreta, portanto a observação crítica dos fazeres das supervisoras³⁶, ou seja, de sua prática é imprescindível (LEWGOY, 2009).

Neste sentido, uma das discussões que perpassa os diferentes espaços em que o NECAD acompanha via projeto de extensão, consiste na participação junto ao Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA)³⁷ - construído sob orientação do Ministério Público (MP/SC) e que prevê em nível estadual a articulação com as diferentes Universidades do estado de Santa Catarina, sendo formado por esses dois atores o Grupo Gestor estadual NISA³⁸. Este espaço se refere às questões de evasão e infrequência escolar registrados no sistema do programa de combate à evasão escolar “Aviso Por Infrequência de Aluno – APOIA”³⁹.

Diante da participação do NECAD no Grupo Gestor estadual do NISA e com o intuito de construir uma aproximação efetiva e aprofundar a temática da infrequência escolar, onde esta toma sua forma mais concreta e explícita, ou seja, na escola. O NECAD buscou a articulação, por intermédio do processo de estágio, com o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, deste modo a estagiária cumpre parte da carga horária de estágio acompanhando as

³⁶ Nesse projeto pode-se utilizar o termo no plural “supervisoras” pois a estagiária está recebendo o acompanhamento de duas profissionais no “campo de atuação” ou seja, a supervisão direta da coordenadora do projeto e, nos momentos de inserção no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne a estagiária também é acompanhada diretamente por uma profissional de Serviço Social.

³⁷ Segundo MPSC (2018) este consiste em um espaço coletivo de articulação, reflexão, debate, mobilização e elaboração de estratégias para a prevenção e/ou enfrentamento dos desafios cotidianos que se impõem nos espaços de trabalho dos atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

³⁸ Conforme MPSC (2018) este grupo gestor tem como objetivo alinhar as atividades realizadas com a direção social do projeto. Efetiva as ações de “socialização de projetos exitosos por meio do Portal do Promotor; elaboração de notas técnicas para nortear intervenções coletivas; criação de material de suporte teórico; fomento de pesquisas e produção de conhecimento, por meio de grupos de estudos, de projetos de extensão e de outras formas de produção de conhecimento.” (MPSC, 2018, p.9).

³⁹ Possui como eixo central a “garantia do Direito a Educação” e como objetivo a permanência estudantil entre os alunos de 4 a 18 anos completos, promovendo o retorno do estudante ao ambiente escolar por intermédio do trabalho em rede, tendo em vista que as ações propostas são efetivadas via articulação entre Unidade Escolar (UE), Conselho Tutelar (CT) e Ministério Público (MP).

assistentes sociais da referida escola, em especial a assistente social Maria Antônia Carioni Carsten.

Portanto, o referido estágio possui como recorte fundamental a temática do Serviço Social e o direito à educação (então previsto no ECA), tendo como intuito contribuir no processo de interpretação e análise da “infrequência escolar”, enquanto um fenômeno de múltiplas causalidades, a partir da intervenção do Serviço Social no espaço educacional. Desta maneira, uma das principais ações deste estágio é a aproximação concreta com a temática, via atuação desenvolvida junto ao Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Haja vista que ambas instituições (NECAD e Marista Escola Social Lúcia Mayvorne) possuem interesses na discussão do fenômeno da infrequência escolar.

O Grupo Marista atua nas comunidades do Monte Serrat e Alto da Caeira desde 1999, por intermédio de centros sociais. Em 2011 a partir de protocolos institucionais estabelecidos com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina a rede Marista de Solidariedade⁴⁰ recebeu a atribuição da gestão da Escola Estadual Lúcia do Livramento Mayvorne, que doravante passa a ser denominada Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.

Localizado no bairro Centro, na comunidade Monte Serrat em Florianópolis, atualmente intitula-se Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Possui atuação pautada no acesso à educação de qualidade e gratuita⁴¹, abrangendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio (desde 2015). Nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) a educação tem caráter integral em tempo integral e nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio as/os educandas/os participam, conforme seus interesses, da jornada ampliada.

A equipe de trabalho desta instituição contempla três assistentes sociais, onde cada tem como referência prioritária de atuação um segmento (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Conforme a cartilha “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) historicamente a/o assistente social se insere no âmbito educacional para atender “requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência [...]” (CFESS, 2013, p.37). Neste *locus*, a priori, o trabalho do profissional de Serviço Social não se

⁴⁰ A rede marista de solidariedade engloba as escolas sociais do Grupo Marista, baseando-se na lei [12.101, de 27 de novembro de 2009](#), conhecida como “Lei da filantropia”, conforme dispõe o inciso III do artigo 13 “conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes.” (BRASIL, 2009, art 13).

⁴¹ Visto que todos os educandos da rede Marista Solidariedade recebem bolsas de estudos 100% gratuitas.

limita a concessão de bolsas, segundo CFESS

[...] o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2009, p. 38).

Portanto, através da ação das assistentes sociais no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e do estágio em Serviço Social articulando as atuações do NECAD e a referida escola, demandam-se algumas temáticas prioritárias para estudo e intervenção, dentre elas, a “infrequência escolar” – tema de interesse de ambas instituições. Desta maneira, a proposta deste Projeto de Intervenção (PI) foi elaborada inicialmente no semestre de 2019.2 com execução prevista para o semestre letivo de 2020.1. Porém o semestre letivo ficou suspenso entre os meses de março até agosto de 2020 dado a ocorrência da pandemia do novo Coronavírus⁴². Somente com a retomada deste (ocorrida em final de agosto, com aprovação de calendário 2020.1 excepcional segundo a Resolução Normativa nº140/2020/CUn⁴³- UFSC, 2020), o presente projeto foi revisto e adaptado (em parte de seus objetivos, sua metodologia e calendário) considerando as novas condições de execução.

Para as reformulações foram consideradas ainda as alterações ocorridas no campo da legislação educacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a nova realidade condicionada pela COVID-19. Estas alterações influenciaram a organização do sistema de ensino nos diferentes âmbitos (municipal⁴⁴, estadual e rede privada). Dentre as diferentes recomendações, pode-se encontrar especificamente aquelas voltadas ao ensino fundamental anos finais – onde encontram-se o público alvo deste projeto. A orientação dada para este

⁴² A pandemia do novo Coronavírus iniciou-se no fim de 2019 na China e no início de 2020 se alastrou pelo mundo, chegando ao Brasil em meados de fevereiro/março. Em virtude desta nova condição de saúde mundial, as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) são manter o distanciamento físico e o isolamento social, saindo de casa apenas quando necessário. Deste modo, quanto a área temática central do projeto, educação, no município de Florianópolis as unidades educacionais respeitaram as normas e devido a isto as aulas passaram a ser desenvolvida de maneira virtual – sendo este o caso da instituição a qual este projeto iria ocorrer (Marista Escola Social Lúcia Mayvorne).

⁴³ Num primeiro momento de pandemia a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) suspendeu as atividades de ensino por 30 dias de acordo com a Portaria Normativa nº 354/2020/CUn de 18 de março de 2020, acarretando a suspensão da continuidade dos estágios curriculares – esta suspensão se protelou em virtude da Portaria Normativa nº 359/2020/GR, de 29 de abril. Somente em 20 de julho de 2020 o Conselho Universitário da UFSC aprovou a retomada das atividades de ensino de maneira não presencial, mediante a Resolução citada no corpo do texto.

⁴⁴ No caso de Florianópolis, tem-se a lei nº 10.701 que autoriza o regime não presencial para educação básica, tendo em vista a pandemia do novo Coronavírus. (FLORIANÓPOLIS, 2020).

âmbito educacional refere-se ao maior espaçamento entre as atividades pedagógicas não presenciais e vídeos educativos para o aprendizado das/os educandas/os, além da supervisão de um adulto, se possível, no momento da realização das atividades (BRASIL, 2020). Ademais, registra-se as adaptações efetivadas pelo Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, que além de seguir as orientações anteriores está realizando a distribuição de atividades impressas as famílias e estudantes toda terça-feira com os cuidados de saúde recomendados e a realização de encontros e aulas virtuais, por intermédio da plataforma *Microsoft Teams*.

Isto posto, compreende-se como propósito do referido projeto garantir o vínculo das/os estudantes e suas famílias com a escola, visando a reflexão sobre o momento atual e a ampliação da participação nas atividades, além da identificação de situações de violação de direitos.

3.2 Caracterização da proposta

Historicamente há um conjunto de transformações histórico-sociais relativas a infância e adolescência e estas implicam e são implicadas por concepções de educação e sistemas educacionais que se colocam na realidade. No Brasil isto não seria diferente, na medida em que modificam as noções referentes a crianças e adolescentes, a questão da educação destes também se altera – neste trabalho será dado enfoque a educação básica⁴⁵, primordialmente os anos finais do ensino fundamental (que engloba os 6º anos até os 9º anos).

O conceito “infância”, da maneira que se concebe atualmente, é uma construção histórica ainda recente, um conhecimento contemporâneo. Haja vista que na Idade Média não havia distinção entre adultos e crianças, sendo estas compreendidas como adultos em miniaturas. Entretanto, modifica-se este entendimento de criança nos idos do século XIV e XV – início da Idade Moderna – devido a Igreja Católica que como produtora de conhecimento da época, teve um papel primordial, associando a imagem da criança com a ideia de pureza/inocência. (RIZZINI, 1997).

De acordo com Rizzini (1997) estes aspectos relacionados à infância, citados anteriormente, se alteram devido alguns acontecimentos, como o advento do Iluminismo (século XVIII), a expansão do sistema capitalista, a Revolução Francesa (1789 -1799), entre outros. Isto em um contexto europeu de Revolução Industrial, que propagava a modernização, dada pela criação de novas máquinas e equipamentos. Em consequência deste processo ocorre

45 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o sistema de ensino atualmente está dividido em Educação Básica e Educação Superior. A primeira é obrigatória de quatro a dezessete anos, sendo estruturada em três momentos: pré-escola; ensino fundamental; e, ensino médio. A segunda tem caráter não obrigatório.

o agravamento da desigualdade social e acentua-se o segmento de sujeitos pauperizados na sociedade. Neste momento da história a pobreza crescia proporcionalmente ao aumento da capacidade social de produção de bens.

Nessa conjuntura a Igreja perde seu *locus* de relevância na formação de opinião dos sujeitos e alteram-se as relações econômico-sociais, incluindo a noção de criança. Conforme Saviani (2008) anteriormente ao capitalismo a educação tinha caráter confessional e era realizada pela Igreja Católica, mas

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2008, p. 149).

De acordo com Saviani (2013) no Brasil ocorreram seis fases relacionadas à educação. A primeira sucedeu de 1549 a 1759, enquanto o país era colônia de Portugal, que se refere a educação realizada por jesuítas, subsidiadas pela Coroa portuguesa. No segundo período de 1759 a 1827 são fechados os colégios jesuítas e emergem as aulas régias, sendo a primeira forma de sistema de ensino público estatal. Na terceira etapa, de 1827 a 1890, após o Brasil proclamar sua independência, acontecem sucedidas tentativas de formular “[...] a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias [...]” (SAVIANI, p.150, 2008). O quarto momento entre 1890 a 1931, período da Primeira República brasileira, é caracterizado pela a elaboração de grupos escolares, sendo estes uma forma de escolas primárias. Os dois períodos restantes serão contextualizados no decorrer do texto.

No cenário brasileiro entre fins do século XIX e início do século XX, identifica-se o período da infância e juventude como a “chave para o futuro”, a partir desta percepção há uma preocupação geral quanto aqueles que seriam o futuro do país. Desta forma, se introduz um paradoxo quanto as crianças, pois ora estas representavam a salvação, ora representavam intimidação, medo. Essa dualidade está relacionada a ideia de criança em perigo e perigosa, esta última, majoritariamente, oriunda de classes subalternas, que simbolizavam um estado de urgência e para estancar este problema social o Estado utiliza ações que moralizam e criminalizam a pobreza (ARANTES, 1995).

O quinto período educacional citado por Saviani (2008) se refere aos anos de 1931 a 1961 em que foi regulamentado a educação superior, secundária e primária. Nesta fase a educação foi concebida como uma questão nacional, inclusive a Constituição Federal de 1946 colocava a educação como um direito de todos, sendo garantida pelos órgãos públicos e

iniciativa privada (SAVIANI, 2013). Após isto foi proposto uma reforma geral da educação nacional o que gerou discussões acentuadas entre grupos com pensamentos opostos. Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2011).

Iniciou-se, então, um longo e intenso debate e a luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, que iria persistir até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 dezembro daquele ano, com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 25).

Nessa conjuntura também é produzida a regulamentação que objetivava tratar da temática infanto-juvenil como Código de Mello Mattos⁴⁶ de 1927 e revisto em 1979 e que ficou vigente até 1990, estes possuíam como fundamento de intervenção nesse campo, ações coercitivas e punitivas. Além da educação que os moldava ao trabalho, garantindo a qualificação da mão-de-obra e o lucro dos proprietários dos meios de produção. Portanto, ajustando as crianças e adolescentes pobres ao conceito de “cidadãos úteis” na ótica do capital, as ensinando desde cedo a serem subjugadas.

Neste período havia uma dicotomia entre a educação da infância e adolescência oriunda da classe burguesa e das classes pauperizadas. A primeira era entendida como uma infância nobre, por isso bastava receber os ensinamentos que lhe foram reservados; e, a segunda é tida como a infância pobre e, portanto, problemática, esta precisava de uma ação mais intensiva de “correção”. Ou seja, “Através do artifício jurídico, que transformou pobreza em situação de irregularidade, a criança pobre adquiriu o status de ‘menor carente’ ou ‘menor infrator’” (ARANTES, 1995, p.213).

As ações que utilizavam para a educação e salvação desta criança viciosa tinham o trabalho como aspecto central – visão deturpada do trabalho como dignificação do homem – ou seja, aqueles que trabalhassem seriam dignos, mesmo que pertencentes das classes populares, assim, a burguesia tinha o controle da massa enquanto essa alimentava seus lucros. Portanto, deixou-se de lado aquela visão de criança inocente e no século XX se afirmou fortemente a noção de contenção da infância para que esta não degenerasse a nação, num sentido de estagnação da reprodução dos pobres, prioritariamente os “indignos”, pois eram nesses que moravam os perigos, os vícios e a degradação da sociedade e do país (RIZZINI, 1997).

O sexto e último momento da educação brasileira explicitado por Saviani (2008) de 1961 até atualmente, refere-se a unificação da legislação da educação do país “[...] abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente,

⁴⁶ Igualmente conhecido como Código de Menores, perdurou por mais de 60 anos, sendo revisto em 1979.

foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.” (SAVIANI, 2013, p.142). Contudo, as reformas pautadas nas primeiras décadas deste momento vincularam-se as características primordiais da Ditadura Militar (1964-1985), isto é, na coerção e controle político e ideológico dos sujeitos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Compreendendo este histórico de criminalização da pobreza e de negação dos direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990, recoloca a questão da infância e adolescência em outro patamar. Este teve como alicerce os enfiamentos da década de 1980 para o fim do regime militar e a redemocratização do país, acrescido com os movimentos internacionais de reconhecimento e afirmação de direitos de crianças e adolescentes. Por intermédio do ECA altera-se a noção de “menor” – que norteava a concepção das crianças pauperizadas até este período; abordando então a perspectiva de crianças e adolescentes – como sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, tendo prioridade no atendimento (VIEIRA, 2008).

No sentido, o ECA (BRASIL, 1990) estabelece dentre os direitos fundamentais, o direito “à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, que nesse caso será tomado como referência para o presente projeto, contando com a articulação e complementariedade dos demais. Na perspectiva de afirmação do direito à educação, o mesmo é também reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei nº 9.394, sancionada em 1996) que tem como premissa parametrizar a estrutura educacional do país, devido a necessidade do fortalecimento de ações que garantam o direito à educação de qualidade e igualitária a todas as crianças e adolescentes.

A referida Lei, reafirma o que foi registrado no art. 205 da Carta Constitucional, o qual indica que a educação é um “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). Como tal, a LDBEN reafirma em seu art. 2º que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A partir dessas referências normativas, anteriormente citadas, impõem-se grandes desafios, seja no âmbito da elaboração das políticas governamentais para a área, como também aos diferentes sujeitos atuantes nos mais diferentes espaços voltados ao atendimento de crianças e adolescentes. O principal desafio está no desenvolvimento de ações que concretizem o direito

à educação de qualidade e igualitária a todas as crianças e adolescentes, em uma perspectiva de proteção integral dos referidos sujeitos. Isto pois, como indica Büll

[...] é preciso considerar a educação como um campo de lutas, de disputa pela hegemonia, onde interesses diversos entram em confronto na luta pela manutenção da ordem estabelecida ou pela sua reversão, expressando os conflitos de classe inerentes à sociedade capitalista, conflitos estes claramente expressos no processo que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas que não se encerrou aí. (Büll, 2011, p.69).

Deste modo, vê-se que umas das grandes dificuldades do âmbito escolar para a efetivação do direito à educação está em apreender a atuar com os fenômenos que envolvem a evasão escolar, repetência e infrequência escolar⁴⁷. Quanto à infrequência escolar, temática central neste projeto, diz respeito a não permanência escolar efetiva. De acordo com Sousa et al (2011) a infrequência escolar ocorre em virtude de diversas causas e é um dos fatores que interfere diretamente na concretização do direito à educação.

Tomar a questão da infrequência escolar e seus motivos como referência, seguramente significa dizer que está sendo indicado apenas a “ponta do *iceberg*”, uma vez que há a necessidade de apreender o aparente fenômeno, como indicativo de uma realidade multifacetada. Situação tão complexa que derivou o acréscimo do seguinte inciso ao artigo 12 da lei nº 9.394, que diz respeito às incumbências dos estabelecimentos de ensino “VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei” (BRASIL, 1996, art.12).

Neste sentido, vê-se o estágio no NECAD, articulado as ações do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, possibilita a estagiária apreender e observar a realidade social e o exercício profissional do Serviço Social. Inclusive a observação e análise dos fluxos de atendimento e serviços referente ao que diz respeito no artigo 12 da lei nº 9.394 citado anteriormente. Esta questão da infrequência escolar, é tratada no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, de forma intersetorial, tendo em vista que a intersetorialidade pode gerar novas possibilidades de enfrentamentos para esta questão, pois se converte em oportunidade de reunir sujeitos e instituições para a construção de um trabalho integrado (SILVA, 2018).

Nesta perspectiva, o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne baseada na atuação coletiva para a prevenção do direito básico à educação e por meio de ação articulada com os

⁴⁷ Esse trinômio – “evasão”, “repetência” e “infrequência” escolar são prioritariamente abordados pela literatura específica do campo educacional, tratando-os como fenômenos interligados, o que está exigindo da estagiária uma aproximação da mesma (uma vez que não é abordado pela formação em Serviço Social), o que está sendo feito de forma progressiva. Para o presente texto, está sendo delimitado, nesse primeiro momento a abordagem mais direcionada às questões voltadas à “infrequência” – compreendendo-a, porém, como parte integrante da mesma temática.

demais profissionais, as assistentes sociais têm organizado estudos e dados que explicitem objetivamente a questão, uma vez que a infrequência dos educandos, tem por vezes resulta na reprovação por falta. Essa situação está indicada na tabela abaixo, que demonstra a reprovação por falta dos educandos dos anos finais do ensino fundamental de 2015 a 2018 no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

Figura 1: Tabela com números de educandos reprovados por falta

Anos Finais do Ensino Fundamental	Educandos reprovados por falta			
	2015	2016	2017	2018
6º ano	7	6	7	0
7º ano	5	2	3	5
8º ano	3	4	1	4
9º ano	3	4	1	3
Total	18	16	12	12

Fonte: elaboração própria (2019).

A tabela indica um número expressivo de estudantes reprovados por falta no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, entre os anos 2015 a 2018. O que chama atenção é que dentre estes, alguns já vinham com indicativo de infrequência escolar nos anos anteriores ao acontecimento da reprovação.

Esta questão da infrequência não se refere apenas aos anos finais do ensino fundamental, há dados que expressam índices de infrequência escolar nos primeiros anos da educação básica, conforme informações do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne 67 educandas/os estão em condição de infrequência escolar entre o 1º ano e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2019⁴⁸. Quanto ao que se refere aos educandos em situação de infrequência escolar nos anos finais do ensino fundamental, tem-se a tabela abaixo:

Figura 2: Tabela com número de educandos infrequentes

Anos Finais do Ensino fundamental	Número de educandos infrequentes			
	2016	2017	2018	2019
6º ano	10	16	5	10
7º ano	3	8	15	14
8º ano	8	14	13	29
9º ano	10	13	9	12

⁴⁸ Dados coletados de fevereiro a setembro de 2019.

Total	31⁴⁹	51⁵⁰	42⁵¹	65⁵²
--------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------

Fonte: Elaboração própria (2019).

A tabela acima indica números desafiadores de infrequência escolar e para compreendê-los concretamente, analisa-se estes índices proporcionalmente ao quantitativo de educandos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Deste modo, 18,3% das/os estudantes matriculadas/os nos anos finais do ensino fundamental em 2016 no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne estavam em situação de infrequência; em 2017 este percentual aumenta para 32,2%; no ano de 2018 a porcentagem diminui para 25,7%; e, por fim, 2019, ano que dispõe o índice mais expressivo dentre os expostos anteriormente, sendo 35,5% das/dos educandas/os em condição de infrequência.

Há uma tendência de em 2019 a quantidade de educandas/os em situação de infrequência aumentar, visto que neste ano foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por intermédio da lei nº 13.803, que modifica o inciso do artigo 12, citado anteriormente neste documento. Este inciso aborda sobre ausência no ambiente escolar, nos anos anteriores a 2019 as unidades educacionais possuíam como atribuição notificar o Conselho Tutelar quando os estudantes tinham número de faltas acima de 50%; atualmente, a partir de 10 de janeiro de 2019, os centros educacionais devem notificar o Conselho Tutelar quando os educandos possuírem quantidade de faltas superior a 30% (BRASIL, 1996). Nesse sentido, utilizou-se desse referencial para conceituar a condição de infrequência escolar das/os educandas/os no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, considerando as/os estudantes que tiveram 15 ou mais faltas durante o período coletado.

Neste ambiente escolar o Serviço Social e demais membros da equipe se deparam cotidianamente com a temática da “infrequência escolar”. E, são desafiados a analisar mais detalhadamente os elementos que a compõe, como se caracteriza e a tomá-la como uma temática multifacetada que, por vezes, pode ocasionar situações mais agravantes, como à evasão escolar, reprovação por falta e inclusive uma educação sem qualidade (PIERINI; SANTOS, 2016).

⁴⁹ Considera-se este valor a partir do total de 169 educandos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em 2016.

⁵⁰ Considera-se este valor a partir do total de 158 educandos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em 2017.

⁵¹ Considera-se este valor a partir do total de 163 educandos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em 2018.

⁵² Considera-se este valor a partir do total de 183 educandos matriculados nos anos finais do ensino fundamental em 2019.

Visto isto, o Marista Escola Social Lúcia Mayvorne tem realizado enfrentamentos a esta questão. A partir de abordagens junto aos educandos, suas famílias, articulação com a rede e com a comunidade escolar. Deste modo, as/os profissionais que compõe a equipe da referida escola, propõem alternativas para o enfrentamento a este fenômeno, tendo como perspectiva a ruptura com comportamentos julgadores, estabelecidos por meio do pré-conceito e senso comum, garantindo que estudantes não sejam culpabilizados. Nessa direção, concebe-se que em razão do monitoramento dessa condição de infrequência, realizado permanentemente por profissionais da referida escola, a maior parte dos casos de estudantes com reiteradas faltas não geram fenômenos ainda mais complexos (evasão, abandono e repetência), posto as diversas ações efetivadas para o combate e enfrentamento dessa situação de educandas/os em condição de infrequência escolar.

Não obstante, considerando o contexto socioeconômico, político e cultural brasileiro que aguça a desigualdade social, o qual, por vezes, contribui na violação de direitos, inclusive o direito à educação. Vê-se que neste momento pandêmico essa conjuntura se agrava, posto o distanciamento físico e isolamento social necessário para a prevenção do contágio da COVID-19. O que restringe o acesso das famílias e estudantes, tendo em vista os poucos recursos tecnológicos, compreendendo que estas famílias são numerosas. Além da desmotivação das/os educandas/os devido ao rompimento com a rotina escola e a ação contínua de atividades remotas que podem ser consideradas mais complexas, haja vista que não há troca direta com as/os colegas e professoras/es, apenas de modo virtual.

Portanto, nesse contexto de pandemia as questões da “ruptura” de vínculos com a escola preocupam as/os profissionais do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, devido a isto este projeto de intervenção propõe compreender essas particularidades que permeiam a condição de cada família e estudante que são o público alvo do PI (adolescentes do 7º e 8º anos que se encontravam em situação de infrequência escolar em 2019), além de delimitar um momento de discussão e socialização de informações, para escuta-los, tencionando novas alternativas para a articulação entre escola e estas/es adolescentes.

4 OBJETIVOS

Haja vista o que foi explicitado anteriormente em relação ao histórico da educação no Brasil, além da questão estritamente relativa à infrequência escolar que pode corroborar na não concretização do direito à educação básica. Concomitantemente com os dados específicos da

infrequência escolar na unidade educacional Marista Lúcia Mayvorne, tem-se como objetivos deste projeto:

4.1 OBJETIVO GERAL

- Contribuir no processo de interpretação sobre os impactos da COVID-19, enquanto um dos elementos potencializadores do fenômeno da infrequência escolar identificada no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne no ano de 2019.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Colaborar com a equipe do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne na identificação e compreensão do perfil socioeconômico das famílias das/os educandas/os em situação de infrequência dos 7º e 8º anos de 2019 e os impactos da pandemia nessa realidade.
- Identificar a questão do distanciamento da escola, devido a pandemia do novo Coronavírus, ocorrido pelos adolescentes dos 7º e 8º anos de 2019 em condição de infrequência escolar, por intermédio de um formulário *online* e contato telefônico.
- Proporcionar um espaço de socialização dos dados coletados e debate reflexivo por meio de um encontro virtual com as/os educandas/os público alvo do PI, a fim de garantir o direito à educação.
- Identificar os elementos que compõe o contexto de distanciamento da escola provocados pela pandemia enquanto constituidores de uma possível ampliação de infrequência ou evasão escolar quando do retorno ao presencial.
- Ampliar a compreensão acerca do fenômeno da infrequência escolar por meio de estudos, coleta de dados, conhecimento e reflexão da realidade vivenciada pela referida escola, tendo em vista a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

5 METODOLOGIA

A temática central deste projeto é a infrequência escolar, sendo esta uma questão que decorre de múltiplas causas e perpassa diversos sujeitos e estruturas. Deste modo apreende-se que este é um fenômeno social, pois segundo Richardson (1999) os fenômenos sociais são complexos, haja vista que são constituídos por elementos materiais e imateriais, são permeados por seres humanos e tem historicidade, por este motivo tendem a não ser linear.

Visto isto, é necessária uma reflexão histórica e social sobre este fenômeno, apreendendo a historicidade deste num contexto capitalista, tendo em vista que são acentuadas as desigualdades e exclusão social nesta ordem. Ademais, considerar a infrequência escolar como uma “questão social”, significa apreender não apenas a aparência, mas sua essência por intermédio da tríade totalidade, singularidade e particularidade.

Considerando o momento atípico vivenciado em decorrência da pandemia do novo coronavírus este projeto de intervenção foi revisto, adaptado e será realizado totalmente de forma remota, atendendo as normas da Organização Mundial de Saúde (OMS). Deste modo, as atividades programadas anteriormente, bem como o cronograma do referido projeto foram reconfigurados, visando respeitar as normas institucionais da UFSC e do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

Atualmente, após levantamento estatístico realizado para a compreensão e estudo da realidade, são 43 estudantes entre os sétimos e oitavos anos que estão infrequentes na escola Marista (levantamento realizado em 2019), considera-se estes e suas famílias o público alvo do projeto que será realizado no primeiro semestre de 2020. Contudo, é possível que ocorra algum caso de reprovação ou transferência de escola das/os educandas/os, além de que a participação será livre para aqueles que se sentirem à vontade, por isto possivelmente este número poderá variar. Isto posto, compreende-se a importância deste público alvo neste momento de pandemia, sendo necessário o acompanhamento e aproximação efetiva com este grupo, visto que apresentavam esta condição de infrequência no ano anterior, o que demanda a maior atenção agora, pois há um risco maior de ocorrer a evasão ou abandono escolar.

Com o intuito de garantir o direito à educação através da presença estudantil e considerando a urgência da manutenção do vínculo entre unidade educacional e estudantes, devido ao agravamento da “questão social” condicionado pelo COVID-19. Este projeto realizar-se-á em três momentos centrais, primeiro buscando identificar o perfil socioeconômico das famílias das/os estudantes e as possíveis alterações sofridas nesse contexto de pandemia; posteriormente através de um formulário com as/os educando, objetiva-se mapear o vínculo escola-aluno e questões relacionadas a este; e, por fim, ocorrerá uma socialização destes dados com as/os educandas/os, além de ser uma oportunidade para o diálogo sobre o momento vivenciado e circunstâncias objetivas e subjetivas da vida de cada um.

Neste sentido, para a realização do PI faz-se necessário a organização de momentos preliminares à sua execução. Deste modo, a metodologia está dividida em duas seções. A

primeira conta com sete etapas preparatórias para a realização do projeto e a segunda diz respeito à execução do PI, ou seja, o desenvolvimento das três etapas decorridas anteriormente.

5.1 Etapa preparatória da execução do Projeto de Intervenção

a) Primeira etapa

Atividade: Reunião com assistente social responsável pelo segmento das/os educandas/os que são o público alvo deste projeto, Maria Antônia, conjuntamente com supervisora de campo Carla Bressan e estagiária Mikaela Lobo.

Objetivo: Reorganizar e rever o projeto de intervenção em virtude da pandemia do novo Coronavírus.

Período: 01/09/2020

Duração: 1 hora e 30 minutos.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

b) Segunda etapa

Atividade: Verificar se as famílias das/os educandas/os consideradas público alvo deste projeto responderam o questionário realizado pela equipe do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, em relação a sua condição socioeconômica.

Objetivo: Mapear se alguma das famílias não respondeu o questionário, para entrar em contato explicando o projeto de intervenção e solicitar a resposta.

Período: 14/09/2020 a 18/09/2020.

Duração: A depender da necessidade de contato.

Responsável (is): Maria Antônia Carsten e Mikaela Lobo.

c) Terceira etapa

Atividade: Elaboração de tabela com contatos das famílias e adolescentes (e-mail e contato telefônico).

Objetivo: Elaborar tabela com contatos, a fim de facilitar a comunicação entre o público alvo e os responsáveis pelo projeto de intervenção.

Período: 15/09/2020 a 17/09/2020

Duração: 1 hora diária.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

d) Quarta etapa

Atividade: Elaboração do formulário *online* com perguntas direcionadas aos adolescentes.

Objetivo: Elaborar formulário *online* com questões para as/os adolescentes público alvo do projeto, tencionando compreender os impactos da pandemia em suas vidas.

Período: 17/09/2020 a 21/09/2020

Duração: 1h diária.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

d) Quinta etapa

Atividade: Contato com as famílias para explicar sobre o projeto de intervenção e a importância de responder o questionário, conforme a necessidade.

Objetivo: Contatar as famílias com intuito de obter as respostas do questionário.

Período: 21/09/2020 a 30/09/2020

Duração: A depender da necessidade de contato.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

e) Sexta etapa

Atividade: Envio formulário *online* direcionado aos adolescentes por intermédio dos contatos organizados na tabela descrita anteriormente.

Objetivo: Enviar formulário *online* as/aos educandas/os público alvo do projeto.

Período: até 05/10/2020.

Duração: 1h hora e 30 minutos.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

f) Sétima etapa

Atividade: Reunião com assistente social responsável pelo segmento dos/as educandos/as, Maria Antônia, conjuntamente com supervisora de campo Carla Bressan e estagiária Mikaela Lobo.

Objetivo: Organizar dinâmica da *live* para socialização dos dados obtidos e reflexão acerca da temática.

Período: 26/10/2020.

Duração: 1h hora e 30 minutos.

Responsável (is): Mikaela Lobo.

5.2 Execução do Projeto de Intervenção

Os dois primeiros momentos referem-se a obtenção e/ou análise de dados. Primeiramente utilizando as respostas do questionário enviado as famílias pela equipe do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne no mês de agosto de 2020, tendo como intuito apreender a situação socioeconômica das famílias das/os educandas/os, prioritariamente relacionada a trabalho e renda e alterações da dinâmica familiar em virtude da pandemia. Posteriormente com o formulário que será enviado as/aos estudantes que são o público alvo deste projeto, a fim de entender a condição de vida e estudo neste período.

A análise das informações obtidas será efetivada de modo crítico e consistente, tencionando a compreensão dos aspectos que norteiam a infrequência escolar, sobretudo neste momento. Desta maneira, a abordagem da análise destes dados proporcionará a ruptura com a visão culpabilizadora do sujeito e sua família, haja vista que estas informações referem-se a aspectos sociais e condições de vida dessas/es estudantes, ou seja, questões que permeiam a infrequência escolar, entendendo que este é um fenômeno multicausal, sendo extremamente agravado neste período de pandemia.

A última etapa da execução deste projeto é um encontro virtual através de uma *live* com as/os educandas/os. Para a socialização dos dados obtidos, sendo um momento de diálogo e interação sobre a temática principal do projeto, contudo a conversa não se limitará a este assunto, dependendo da direção tomada pelas/os participantes. Conforme Costa (2010) esse processo de participação para as/os adolescentes se relaciona ao fato de contribuir nos aspectos que os rodeiam, sejam estes de sua vida ou de outrem.

A execução do projeto será realizada totalmente de maneira virtual e terá início no mês de setembro e término no mês de novembro de 2020. O último momento será efetuado de maneira virtual, por intermédio do canal do *youtube* da supervisora de campo, Carla Bressan, e contará com 1h máxima.

Quanto à metodologia das etapas, tem-se:

1º etapa de execução:

Nesta primeira etapa estima-se perceber a situação social e econômica da família e se ocorreu alterações nesse momento em específico de pandemia, apreendendo os aspectos primordiais que interferem na dinâmica das/os educandas/os quanto a participação e interação com a escola. Particularmente neste período de pandemia que afeta a condição de estudo, visto que as/os alunas/os estão participando das aulas de forma virtual e realizando atividades de

maneira remota, portanto, a condição de vida e moradia familiar impacta diretamente na presença e envolvimento destes.

Neste momento será utilizado as respostas dadas pelas famílias para o questionário enviado pelo Marista Escola Social Lúcia Mayvorne que conta com questionamentos sobre o total de pessoas que vivem na moradia; quantas destas trabalham; se a condição de renda familiar ou algum outro aspecto foi afetado pela pandemia do COVID-19; se a família recebe algum benefício governamental; se por ventura algum familiar contraiu o coronavírus. Visto isto, a estagiária analisará as respostas expressas pelas famílias que são o público alvo deste projeto, caso alguma família não tenha respondido esta entrará em contato explicando sobre o projeto de intervenção e a importância de responder o questionário.

2º etapa de execução:

A segunda etapa tratará das questões propriamente das/os estudantes, ou seja, da questão de ser adolescente, as relações sociais que os norteiam e as relações interpessoais que estabelecem com aqueles que estão ao seu redor, com foco no ambiente escolar. Considerando as dificuldades destas relações e especialmente o aspecto do estudo ocasionadas pela pandemia, isto é, a complexidade da realidade social de cada um dos participantes. Portanto, busca-se-á entender as dimensões objetivas para a presença e participação das aulas remotas, além das subjetivas relacionadas aos sentimentos e concepções das/os adolescentes sobre este momento.

Para esta etapa a estagiária irá elaborar o formulário *online*, diferente da fase anterior, e encaminhará aos contatos das/os educandas/os. O formulário contemplará questionamentos como se a/o adolescente possui ou não aparelhos eletrônicos e internet para participar das aulas remotas; se esta/e possui um ambiente adequado aos estudos em casa; caso consiga participar das aulas remotas se gosta ou não destes momentos; como as/os professoras/es poderiam deixar esses momentos mais atrativos; e, por fim, como tem se sentido neste período. Caso as/os participantes não consigam acessar o formulário de maneira *online* a estagiária entrará em contato por telefone para que esta/e possa responder.

3º etapa de execução:

Com alicerce nos dados e análise obtidas nos momentos anteriores, será realizado um encontro em forma de *live online* por intermédio de alguma plataforma virtual a ser definida. O objetivo desta etapa é socializar as informações e análises dos momentos anteriores, alinhadas a um diálogo com as/os educandas/os sobre suas concepções e sentimentos sobre as questões

educacionais neste momento. Deste modo, compreendendo a dificuldade na participação e presença das/os educandas/os anteriormente a pandemia e atualmente agravada por esta.

Portanto, para este encontro serão convidadas/os três estudantes do total do público alvo, objetivando um diálogo mais efetivo com estes que representarão os demais. Ademais, serão convidados dois indivíduos que possuem maior contato com o público adolescente, um para instigar a conversa sobre a questão própria da adolescência neste momento pandêmico, como isto os afeta e outro para debater sobre o agravamento do contexto de desigualdade social e econômica causado pela pandemia. Além do convite a alguns estudantes para realizarem uma atração (como cantar uma música). Esta etapa contará com 1h máxima e a estagiária de Serviço Social será mediadora deste encontro.

6 METAS E RESULTADOS ESPERADOS

Almeja-se com este projeto que a infrequência escolar seja compreendida pela equipe do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne como um fenômeno complexo, que é determinado pela realidade social dos sujeitos, sendo, portanto, multicausal. E, com isso, tencionar a importância da prevenção e enfrentamento da infrequência escolar no referido espaço.

Por intermédio das análises que a estagiária irá realizar, em conformidade com os dados auferidos nessas etapas, será sistematizado um quadro síntese com a perspectiva e sinalizações que as famílias e as/os estudantes têm acerca deste período de pandemia, suas condições de vida e de estudo. Este quadro síntese será entregue para a equipe do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e a partir disso os profissionais que compõem este espaço educacional podem ampliar ações que contribuam para o enfrentamento e prevenção da infrequência escolar.

Pretende-se construir baseado no quadro síntese com as percepções indicadas pelos estudantes e famílias para enfrentamento da temática, ações apontadas que correspondem as competências e atribuições especificamente do Serviço Social. Ademais, aspira-se a organização de um banco de dados geral com as informações coletadas no desenvolvimento deste projeto, tendo em vista a elaboração do TCC em 2020.1 e 2020.2.

7 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Neste item serão tratados o monitoramento e avaliação do projeto de intervenção de estágio, processos pertinentes para compreensão do sucesso ou não da atividade pensada, bem como, da continuidade ou suspensão da proposta por parte da instituição.

7.1 MONITORAMENTO

Será incumbência da estagiária em Serviço Social Mikaela Lobo o monitoramento semanal do planejamento, acompanhando as ações conforme o cronograma determinado no projeto. Bem como, identificando possíveis modificações, caso ocorra algo não estabelecido, portanto, planejando novamente as ações. Este processo de monitoramento também acontecerá nas supervisões de campo sistemáticas, com a supervisora de campo Carla Rosane Bressan e nos encontros semanais com a assistente social que acompanha a estagiária no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, Maria Antônia Carioni Carsten.

7.2 AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto ocorrerá de modo interno, considerando os objetivos estabelecidos, o cumprimento dos prazos determinados, o método utilizado para a abordagem da temática, os resultados auferidos e o desempenho do projeto como um todo. A avaliação interna será realizada apenas pela estagiária no primeiro momento e seguida pela estagiária com a supervisora de campo Carla Bressan e com a assistente social que a acompanha na instituição Maria Antônia Carsten. Será feita de modo processual, ou seja, durante e após a execução do projeto de intervenção.

8 RECURSOS

Nesta seção serão abordados os recursos utilizados neste projeto de intervenção, tanto os recursos humanos, ou seja, as pessoas que estarão à frente na execução e elaboração do projeto, quanto os recursos materiais, logo, os recursos que serão necessários para a realização deste.

8.1 RECURSOS HUMANOS

NOME	FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	FINANCIAMENTO
Mikaela Lobo de Matos	Graduanda de Serviço Social	20h	R\$ 0,00
Carla Rosane Bressan	Assistente Social	8h	R\$ 0,00
Maria Antônia Carioni Carsten	Assistente Social	8h	R\$ 0,00

8.2 RECURSOS MATERIAIS

Item	Unidade	Quantidade	Valor unitário	Valor total
Equipamentos eletrônicos	Notebook	1	R\$ 2.699,10	R\$ 2.699,10
	Internet	3 (meses)	R\$ 100,00	R\$ 300,00
Valor Total				R\$ 2.999,10

9 CRONOGRAMA

Etapa	Atividade	Período (meses)							
		set/19	out/19	nov/19	dez/19	set/20	out/20	nov/20	
Planejamento	Coleta de dados sobre infrequência escolar no Marista Lúcia Mayvorne								
	Leituras sobre a temática da infrequência escolar								
	Elaboração do projeto								
	Entrega final do projeto								
	Reavaliação do planejamento								
	Reconfiguração e reescrita do projeto, considerando a pandemia								
Execução	Apropriação e estudo da temática								
	Reunião com assistente social e supervisora de campo								
	Verificar respostas das famílias no questionário realizado pela escola								
	Tabela com contatos da família e educandos								
	Contato com as famílias para explicar sobre o projeto e reforçar a resposta do questionário								
	Elaboração formulário online para os educandos								
	Envio do formulário online aos educandos								
	Análise dos questionários respondidos pelas famílias								
	Análise dos formulários respondidos pelos educandos								

	Live para socialização de informações e discussão da temática							
Monitoramento	Acompanhar ações do projeto							
Avaliação	Avaliação interna com estagiária, supervisora de campo e assistente social do Marista							

REFERÊNCIAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio (PNE)**, 2010. Disponível em: www.abepss.org.br.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil – A criminalização da criança pobre. **IN: A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, de legislação e de assistência à infância no Brasil**. PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org.). Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. In.: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.109, jan/mar.2012. Pag. 179-199. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n109/a10n109.pdf>

BRASIL. Bianca Estrella; Larissa Lima. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BÜLL, Thalita Giovanna. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: Uma leitura sob a ótica do serviço social. **Ser Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p.65-89, dez. 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12666/11068.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, 2013.

CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113 de 19 abril de 2006**. Brasília, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: Um conceito em construção. 2010. Disponível em: <http://voluntarioscema.blogspot.com/>.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.701, de 22 de abril de 2020**. Florianópolis, 2020.

LEWGOY, Alzira. **Elementos constitutivos da concepção de supervisão em estágio**. In: Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MPSC, Ministério Público de Santa Catarina. **Projeto Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA)**. Florianópolis, 2018.

PIERINI, Alexandre José; SANTOS, Sonia Maria Cardozo dos. O Combate à Infrequência Escolar de Crianças e Adolescentes: A participação da rede de proteção social no programa apoia. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.92-107, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369/330>

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Capítulo 2.5, Método científico nas Ciências Sociais, p. 29-31.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU. Ed. Universitária: anais, 1997. Introdução (p. 24-60); cap. 1 (p. 64-129); cap. 3 (197-270).

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para História da Educação: Do Debate Teórico-Metodológico no Campo da História ao Debate Sobre a Construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil**. Autores Associados, 2013. Cap. XI. p. 134-152.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p.147-167, jul. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

SILVA, Cláudia Teles da. **A Produção de Conhecimento acerca da Interdisciplinaridade na Política Nacional de Assistência Social**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, Antonia de Abreu et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.25-36, abr. 2011. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1220>

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD)**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/>.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 140/2020/CUn, DE 21 DE JULHO DE 2020.** Florianópolis, 2020. Disponível em: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_assinada.pdf

VIEIRA, Cleverton Elias. Da categoria menor à categoria criança e adolescente: o advento da Doutrina Jurídica da Proteção Integral. In: **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos.** Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008. Pag.181-191.

APÊNDICE B – Questionário Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar

BLOCO 1- IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE
Nome completo: _____
Idade: _____
Série/Ano: _____

BLOCO 2 – ACESSO E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES
<p>1) Você possui aparelhos eletrônicos para participar das aulas virtuais?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Sim, cedido pela escola.</p>
<p>2) Você possui internet para acessar as aulas virtuais?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>3) Você possui espaço adequado para estudos na residência em que vive? (silêncio, iluminação, espaço próprio para estudos).</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>4) Você tem participado das aulas virtuais?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>5) Você tem realizado as atividades que são enviadas via <i>whatsapp</i> ou são retiradas na escola?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>6) Caso você esteja participando das aulas virtuais, este é um momento que você gosta? Por que?</p> <p>_____</p>

7) Na sua opinião o que a escola e suas (seus) professoras (es) podem fazer para deixar esse momento de distanciamento, com aulas virtuais e atividades à distância, mais atrativo?

BLOCO 3 – PANDEMIA E SENTIMENTOS

8) O que a pandemia do novo Coronavírus significa para você?

9) Você considera que este momento pandêmico tenha afetado sua vida? Se sim, como?

10) Como você tem se sentido nesse momento de distanciamento do convívio social (afastado fisicamente da escola e seus amigos)?

11) Quais são suas expectativas para o ano de 2021 em relação a sua educação e sua escola?

APÊNDICE C – Quadro 1: Apreensões e sentimentos sobre o ensino remoto

Questão Adolescente	8) Caso você esteja participando das aulas virtuais, este é um momento que você gosta? Por que?	9) Na sua opinião o que a escola e suas (seus) professoras (es) podem fazer para deixar esse momento de distanciamento, com aulas virtuais e atividades à distância, mais atrativo?
Adolescente 1		
Adolescente 2	Porque ao mesmo tempo estou com meus pais, daí eles me ajudam	Não sei, mandar mais atividades pra não ficar tudo atrasado, essa é minha opinião
Adolescente 3		
Adolescente 4		
Adolescente 5	Não estou participando, mas acho que seria legal	Não sei
Adolescente 6	Não estou participando das aulas virtuais, pois não estou com tempo, mas as atividades estão sendo realizadas e entregues	Acho que mandar menos atividades
Adolescente 7	não estou participando, pelo motivo de não entender nada.	não sei, mas eu não consigo fazer atividade por celular.
Adolescente 8	Não sei	Não sei
Adolescente 9	Não gosto, porque nem sempre tem silêncio, em casa é diferente, a gente tem família dentro de casa e qualquer coisa já é uma distração.	Mandar um pouco menos de atividades, pois temos a nossa rotina de casa nessa quarentena e nem todos têm tempo pra fazer tantas atividades. Poderia ser uma atividade de cada matéria por semana. ESSA É MINHA OPINIÃO.
Adolescente 10	não estou participando	não tenho uma opinião formada
Adolescente 11	Não participo	Mais dinâmicas

Adolescente 12	Bom... Como não estou participando das aulas virtual, não tenho muito no que opinar	Não sei
Adolescente 13	Tô aprendendo a gostar, porque temos uma interação melhor com o professor e isso ajuda muito nas atividades	Bom no meu ponto de vista nada, porque os métodos que os professores estão usando são bem atrativo
Adolescente 14	Não, porque eu não entendo nada.	Jogos online, filmes.

Fonte: Questionário Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar, direcionado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020).

APÊNDICE D – Quadro 2: Pandemia e Sentimentos

<p align="center">Questão</p> <p align="center">Adolescente</p>	<p align="center">10) O que a pandemia do novo Coronavírus significa para você?</p>	<p align="center">11) Você considera que este momento pandêmico tenha afetado sua vida? Se sim, como?</p>	<p align="center">12) Como você tem se sentido nesse momento de distanciamento do convívio social (afastado fisicamente da escola e seus amigos)?</p>	<p align="center">11) Quais são suas expectativas para o ano de 2021 em relação a sua educação e sua escola?</p>
<p align="center">Adolescente 1</p>	<p align="center">Péssima</p>	<p>Afetou, porque a gente não tem liberdade, é sufocante.</p>	<p>Sinto falta da escola e dos meus amigos.</p>	<p>Acabar a aula virtual e vir aula normal</p>
<p align="center">Adolescente 2</p>	<p>Significa uma doença chata e contagiosa</p>	<p>Sim, eu saio muito. Agora com essa pandemia eu tenho ficado mais com minha família</p>	<p>Mal, porque meus amigos e amigas, professores e professoras são tudo pra mim</p>	<p>Aprender o que eu não aprendi, muito por causa a covid-19 e esse distanciamento</p>
<p align="center">Adolescente 3</p>	<p>É a contaminação por uma doença que se tornou global e afeta um grande número de pessoas ao mesmo tempo, em todo o mundo.</p>	<p align="center">Sim</p>		<p align="center">Que volte tudo ao normal</p>
<p align="center">Adolescente 4</p>	<p align="center">Um tédio</p>	<p align="center">Não</p>	<p align="center">Normal</p>	<p>Vou me esforçar mais e me dedicar mais aos estudos</p>
<p align="center">Adolescente 5</p>	<p>Um tempo para que a humanidade veja que todos são iguais perante a sociedade</p>	<p align="center">Não</p>	<p align="center">normalmente</p>	<p>Na minha opinião, eu não vejo a hora de ir para minha nova sala</p>
<p align="center">Adolescente 6</p>	<p>Significa um vírus que está no mundo nesse momento</p>	<p>Sim, pois mudou todo os meus costumes, o que sou acostumada a fazer</p>	<p>Estou sentido muita saudade de todos, às vezes me sinto sozinha, mas falo com os colegas pelo celular</p>	<p>Bom, que tudo volte logo ao normal e que eu consiga recuperar o tempo perdido que fiquei longe da escola</p>

Adolescente 7	aprendizado e também está acabando com meu psicológico	Sim, eu gosto de sair e visitar meus amigos, agora eu não posso.	péssima	não sei, eu quero que volte as aulas presenciais, só isso
Adolescente 8	Perigo	Sim, nos estudos, nas atividades esportivas e etc...	Desanimado	Que tudo volte ao normal.
Adolescente 9	Um vírus que as pessoas, principalmente os idosos, tem que tomar mais cuidado e mudou muito a nossa rotina, muitas pessoas perderam trabalho, parentes, destruiu famílias...	Sim, usar máscara que é uma coisa que ninguém era acostumado a usar, rotina do dia, atividades pra fazer...	Acho um momento muito diferente assim, é o afastamento da escola por causa da pandemia, mas hoje existe a tecnologia né (INTERNET) que várias pessoas mantém contato. Mas pra muitas pessoas é um momento difícil, se afastar da pessoa que você mais gosta de estar ao seu lado no dia dia.	Eu acho que vai ser um ano bem diferente, porque em 2020, o ano que estamos agora, foi um ano de muitos acontecimentos ,Coronavirus e tudo mais... Mas acho que já vamos voltar a escola dependendo quando vai acabar esta pandemia e é isso.
Adolescente 10	nada	sim , fiquei com mais preguiça de realizar as atividades	Normal, porque eu fico em call (ligação) com meus amigos	não criei expectativas nenhuma
Adolescente 11	Significa mais cuidado	Sim, com os estudos	Sei lá, chato demais	Que esse coronavírus acabe e eu consiga ter uma aula normal como antes
Adolescente 12	Significa que estamos passando por um momento muito difícil, bom... Não tem muito o que falar sobre isso, tá sendo muito complicado pra muita gente...	Bom... tirando o fato que minha mãe tá com covid 19, e que eu também possa estar. Nossa, to levando tudo numa boa...	Confesso que estou muito abatida com tudo isso, tô com saudades dos amigos, da escola... É isso	Não sei

Adolescente 13	Significa um momento para darmos valor a vida, não só a nossa como a do próximo também. Esse vírus matou muito gente, se não nós cuidarmos será muito mais!	Sim, porque eu tinha muitos planos para esse ano e não deu certo, deixei muito a desejar com meus estudos.	Em relação a escola tá sendo bem complicado, mas com os amigos eu sempre acho uma forma de suprir a saudade.	As melhores possíveis, vou correr atrás de tudo que eu deixei pendente esse ano.
Adolescente 14	Uma doença.	Sim, a minha ansiedade piorou, não tenho paciência, os meus dias estão muito monótonos...	Sem paciência, meu humor tá horrível.	Não tenho nenhuma expectativa para o próximo ano.

Fonte: Questionário Pandemia e o distanciamento físico do ambiente escolar, direcionado aos adolescentes do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (2020).